



# LAS INTERPELACIONES PARLAMENTARIAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Parliamentary interpellations in educational research

JUAN PATRICIO SÁNCHEZ-CLAROS  
Universidad de Málaga, España

---

## KEYWORDS

*Control function  
Educational policies  
Parliamentary interpellation  
Discourse analysis  
Political cultures  
Congress of Deputies*

---

## ABSTRACT

*This paper looks at parliamentary interpellations as educational research material. After considering the legislation and the control function in this field, the appropriate discourse analysis modalities for their treatment are discussed. This is followed by a quantitative breakdown of the interpellations registered in the database of the Congress of Deputies through the different democratic legislatures, indicating their content. Finally, three of them are selected to which a content analysis based on the discursive approach described below is applied.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Función de control  
Políticas educativas  
Interpelación parlamentaria  
Análisis del discurso  
Culturas políticas  
Congreso de los Diputados*

---

## RESUMEN

*Este trabajo atiende a las interpelaciones parlamentarias en tanto que material de investigación educativa. Tras atender a la legislación y la función de control en este campo, se comentan las modalidades de análisis de discurso apropiadas para su tratamiento. A continuación se realiza un desglose cuantitativo de las interpelaciones registradas en la base de datos del Congreso de los Diputados a lo largo de las distintas legislaturas democráticas, indicando su contenido. Finalmente, se seleccionan tres de ellas a las que se aplica un análisis de contenido basado en el enfoque discursivo expuesto.*

---

Recibido: 14/ 10 / 2022

Aceptado: 16/ 12 / 2022

## 1. Legislación educativa y tramitación parlamentaria

Las reformas educativas en España han reflejado una historia de pugna política e ideológica percibida por la ciudadanía como la imposibilidad de acuerdo por parte de las distintas fuerzas políticas respecto de la Educación. La manifestación más clara de esa situación de polarización constante está constituida por la sucesión de leyes orgánicas a lo largo de nuestro período democrático, una vez que la Constitución de 1978 estableciese en su art. 27 tanto el reconocimiento de la educación como derecho constitucional como la convivencia en su seno de los principios de igualdad y de libertad. La distinta priorización que de estos principios han hecho los grupos políticos con representación parlamentaria ha tenido como consecuencia que, pese a que la estructura general y la ordenación de niveles del sistema sean temas apenas controvertidos, no lo sean en cambio aspectos de desarrollo curricular, facilidades de acceso, financiación y dotación de recursos, y ejercicio de las diferentes concepciones del principio de libertad.

En consecuencia, el número, el contenido y la aplicabilidad de las sucesivas leyes orgánicas de educación, vienen a conformar un área controvertida que ha sido objeto de análisis por la investigación pedagógica y por la sociología de la educación, dadas sus repercusiones mediáticas y su impacto social. El concepto de *ley orgánica*, como instrumento jurídico privilegiado es el prioritario a la hora de abordar este fenómeno de renovación constante, por lo que constituye el foco principal objeto de las investigaciones. Y ello con preferencia a otros mecanismos de tramitación parlamentaria -como las preguntas, interpelaciones, comparecencias y demás instrumentos pertenecientes a la función de control de gobierno- o al resto de derivaciones legislativas -caso de los decretos de desarrollo curricular, las órdenes e instrucciones sobre aspectos puntuales, o las normativas autonómicas- que paradójicamente tienen, en la generalidad de los casos, una mayor incidencia en el funcionamiento cotidiano de los centros.

Tal producción bibliográfica combina tanto los análisis de leyes pretéritas dentro de una dinámica diacrónica, como la atención puntual a aquellos aspectos conflictivos derivados de la ley concreta que en cada momento histórico estuviese en su período de vigencia -entendidos tales aspectos como expectativas de promulgación, determinaciones de su puesta en práctica o exposición de motivos para su derogación o cambio-.

Por tanto, rastrear el panorama de producción bibliográfica sobre la construcción de nuestra legalidad educativa excedería con mucho el ámbito del presente trabajo, no sólo por su número sino por la diversidad de aspectos que determinan sus centros de interés. No obstante, y a efectos de cuanto sigue, pueden señalarse entre esos estudios algunos recientes como el de Sánchez de Dios (2021) que investiga las dimensiones institucional y partidista de la producción legislativa de las Cortes Generales desde el enfoque del *agenda setting*, en el que inserta el contenido educativo. Sánchez Melero (2012) ya planteó la presencia de la denominada “democracia de audiencia” que, basada en la idea de que los grupos parlamentarios son simultáneamente órganos internos de la Cámara y órganos de expresión de los partidos políticos, implica una coherencia entre ambas dimensiones que hace visibles las culturas políticas respectivas a través de las distintas producciones textuales emanadas de la acción del Parlamento. Aspecto éste que tiene consecuencias para la eficacia de los mecanismos parlamentarios, cuando se encuentran sometidos a la constante presencia y fiscalización de los medios de comunicación que facultan la aplicabilidad inmediata de los nuevos modos de expresión de la opinión pública. En congruencia con esa idea, los debates parlamentarios que constituyen el núcleo de la tramitación legislativa reciben un renovado cuestionamiento más allá de la mera descripción dialógica derivada de la clásica democracia representativa, que reorganiza su razón de ser, sus consecuencias, su utilidad como foro político y su real expresión de la división de poderes, así como las condiciones de su ejercicio y su proceso de desarrollo (Santaolalla López, 2013).

Pasando de los determinantes de la acción de trámite de las leyes orgánicas en este escenario de “democracia de audiencia” a la plasmación de la legislación educativa, la cuestión más evidente es el reconocimiento de la excesiva proliferación de leyes de educación. Puelles Benítez (2016) indica cómo esta situación ha derivado en una constante inestabilidad legislativa, extensible a las expectativas que la sociedad deposita en sus legisladores y a la confianza sobre la voluntad de consenso de los mismos. Recogiendo un sentir extendido, Puelles achaca a la política de los dos grandes partidos nacionales y a sus divergentes modelos sistémicos de educación la inviabilidad de una propuesta única, afirmándose en la necesidad de verificar pactos sobre aquellos aspectos no discutidos. En el mismo sentido se pronuncian Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2018) en su recorrido por la producción legislativa en materia de educación, cuyas continuas reformas han supuesto una constante y una rémora que ha propiciado, según afirman, una dinámica de “bandazos inconsistentes”. López Serrano (2019) realiza un completo repaso a la legislación educativa desde la LGE hasta la LOGSE para concluir verificando un uso político “abusivo”, y señala a la diversidad de componentes que cada fuerza política considera como irrenunciable imagen de la propia identidad -religiosos, morales, históricos, lingüísticos, etc.- como impedimentos insalvables para lograr un consenso, que tiene su correlato en el hartazgo implantado en la sociedad ante los sucesivos y fallidos cambios legislativos. Por último, y para abordar una dimensión de (des)acuerdo que ha venido a instalarse en el debate y en el imaginario acerca de la educación y sus fines, Cabrera Montoya (2016) propone atender a la idea de continuidad entre las leyes españolas y las políticas internacionales de educación, ya que las mismas han pasado a generar un espacio de heteronomía que ya no permite un círculo de decisiones nacionales absolutamente

desvinculadas de las determinaciones de los organismos supraestatales de los que se forme parte o de los que se reciba una influencia tanto ideológica como, fundamentalmente, geopolítica.

El conjunto de la producción investigadora sobre legislación educativa se encuentra centrada en el análisis o al menos en la consideración que las leyes orgánicas tienen en ella. Son mucho menos frecuentes los trabajos de investigación basados con carácter exclusivo en una única de nuestras leyes orgánicas de educación. Tiana Ferrer (2016) diferencia, a la hora de examinar los procesos de elaboración y aprobación de las leyes educativas, entre la adopción de una mirada analítica externa y el hecho de introducirse en la intrahistoria de dichas leyes: la primera posición concede la ventaja de la objetividad, pero impide en ocasiones conocer todas las variables que han jugado en los procesos de construcción de políticas. Entre los estudios que abordan esta segunda perspectiva, merecen señalarse por su exhaustividad el completo análisis de la reforma educativa propugnada con la LOGSE realizado por Zufiaurre Goikoetxea (1994), en el que aborda su proceso, sus elementos y sus contradicciones. Asimismo, la tesis doctoral de Serrano Pelegrí (2015) que estudia la conformación de la Ley General de Educación de 1970 partiendo de que la misma es fruto de las tensiones políticas e ideológicas de los distintos sectores que concurrían en la vida política del régimen, de que tanto la LGE como el Libro Blanco delimitaron un marco social y político que propició las discusiones anticipatorias de la transición política, y de que los debates parlamentarios que dieron lugar a la promulgación de la LGE plantearon cuestiones políticas, económicas y sociales que superaban las propias de un ámbito educativo. Semejante amplitud de perspectiva y minuciosidad en una exposición temporal casi periodística presenta el estudio de Pérez Galán (2001) respecto de la tramitación de la LODE, ejemplar en muchos aspectos respecto de esta perspectiva de estudio detallado del recorrido que lleva a la construcción de una ley de educación.

## 2. El control parlamentario: las interpelaciones

De modo complementario al trámite de promulgación legal, se encuentran diversos instrumentos jurídicos vinculados con la función de control parlamentario, que complementan la potestad legislativa. Este control parlamentario, de acuerdo con Sánchez de Dios (1995), tiene un carácter político e instrumental ejercido en sede parlamentaria de modo permanente y orientado a fines. Es consecuencia del principio democrático según el cual el Gobierno ha de ser representativo y responsable, basado en la confianza parlamentaria frente a la cual ha de actuar sometido a responsabilidad política. Esta función se manifiesta mediante diversos instrumentos jurídicos que incluyen las interpelaciones, las preguntas orales al Gobierno u otros organismos, las comparecencias ante el Pleno o ante distintas Comisiones, las solicitudes de informes y otras herramientas orientadas al mismo fin: la sujeción de los órganos gubernamentales a un principio de legitimación y evaluación constante de su gestión política por parte del Congreso.

Esta función de control encuentra su base en la Constitución Española de 1978, donde en su artículo 111 se establece que:

1. El Gobierno y cada uno de sus miembros están sometidos a las interpelaciones y preguntas que se le formulen en las Cámaras. Para esta clase de debates los Reglamentos establecerán un tiempo mínimo semanal.

2. Toda interpelación podrá dar lugar a una moción en la que la Cámara pueda manifestar su posición.

### 2.1. Las interpelaciones

Los instrumentos de control son, principalmente, las preguntas, interpelaciones y las Comisiones de investigación. Es interesante la relación existente entre las dos primeras, pues sus perfiles tienden a confundirse. Las preguntas son singulares y atienden a un ámbito de interés perfilado. Pueden ser escritas, orales en Comisión y orales en Pleno, con tiempos de intervención pautados y que cuentan con una presencia importante en los medios de comunicación a la que no es ajena la propia actitud de los diputados que con su "algarabía" (Razquín Lizarraga, 2006) contribuyen a adecuar la vida parlamentaria a la vida social del país. La interpelación es considerada como una pregunta expresada con un cierto grado de extensión, que puede aludir a la política general o a políticas provenientes de un órgano ministerial determinado, y que da lugar a un debate y, en su caso, a una resolución parlamentaria de impulso a la acción de gobierno. Molina Moreno (2018) las denomina a ambas como "pugilato dialéctico" sujeto a la habilidad discursiva de los oradores.

Siguiendo a García Morillo (1985), el procedimiento reglamentario de tramitación de las interpelaciones se caracteriza, en el ordenamiento español, por los siguientes rasgos:

1. Pluralidad de sujetos activos y pasivos. El procedimiento de las interpelaciones se distingue del de las preguntas en que en el primero el sujeto activo puede ser tanto individual como colectivo.
2. Prevalencia de los grupos parlamentarios más numerosos.
3. Presunción de decaimiento de las interpelaciones no tramitadas. Existe en el Congreso una presunción de decaimiento de las interpelaciones que, a la conclusión de un período de sesiones, no hubieran sido tramitadas, las cuales quedan convertidas automáticamente en preguntas con respuesta por escrito, a menos que el sujeto interpelante manifieste expresamente su voluntad de mantener la interpelación.

En la práctica, este carácter riguroso de diferenciación entre preguntas e interpelaciones puede admitir excepciones y singularidades. Molina Moreno (2018), al comentar el requisito de que la interpelación atienda a cuestiones de política general, precisa que ese límite puede ser tratado con flexibilidad, admitiéndose problemas concretos. En contrapartida, la distribución de tiempos tiende a ser inflexible, fijando los espacios de réplica y réplica, lo que limita las estrategias a poner en funcionamiento. Tras una interpelación se prevé la posibilidad de un debate posterior en el que todos los grupos parlamentarios podrían fijar sus posiciones, aunque los acuerdos que las Juntas de Portavoces vienen adoptando tienden a suprimir este último paso.

## 2.2. Valor y eficacia del control parlamentario vía interpelaciones

Cabría preguntarse acerca de la eficacia jurídica y el tipo de consecuencias que podrían derivarse de un instrumento como el presente. En primer lugar, ya García Morillo (1985) señalaba la ausencia de sanciones para el caso de que no se produjese una respuesta, y justifica tal laguna no únicamente por la desatención al mandato del art. 111 de la Constitución, sino por la posición en que quedaría el Gobierno ante la opinión pública. En el mismo sentido se manifiesta Aragón Reyes (1986) al precisar que el control parlamentario encuentra su fuerza en una sanción indirecta cuyo contenido vendría constituido por los elementos de crítica y fiscalización tendentes al desgaste o remoción de las políticas gubernamentales. Las interpelaciones operaría con un carácter mediador en el ejercicio de la oposición parlamentaria y el juego electoral. El riesgo de generalidad excesiva e inconcreción a que daría lugar esta situación de *ausencia de control* sobre los mecanismos de control es rechazado por Aragón Reyes (1986), quien entiende que así se permite la aplicación de toda la escala de efectos, desde la prevención a la remoción, pasando por la fiscalización, corrección u obstaculización, a las que añade el traspaso de la problemática en cuestión a la opinión pública, en lo que llama una “esperanza de sanción” de orden político-electoral. Al conjunto de esta situación la denomina como de “responsabilidad política difusa”.

Esta misma idea es retomada por Portero (1998) al reconocer que los efectos políticos a que pueden dar lugar las interpelaciones no son medibles, y por tanto su precisión es siempre interpretable. Asumiendo la variedad de efectos que antes indicara Aragón Reyes (1986), Portero (1998) precisa aún más esa sucesión, indicando que en este desarrollo el destinatario de la función de control no sería el Gobierno, aunque su actividad sea el *objeto* de control, sino el electorado, que se vería influenciado a través del mecanismo difusor de la acción de los partidos políticos, sus oficinas de prensa y los medios de comunicación.

En cualquier caso, esta indeterminación *diferida* de los efectos políticos de un instrumento parlamentario -presentado *in iure* como uno de los vértices de la legitimidad de la acción de gobierno y de la oposición en tanto expresión plena de control democrático-, puede dar lugar a otros problemas de carácter extraparlamentario que amenazan a la función de control, y que son sintetizados por Razquín Lizarraga (2006:122):

1. La incidencia del seguimiento de los medios de comunicación social.
2. Inmediatez del control: uno de los problemas de la vida actual, es la rapidez de las noticias. Estas llegan de forma inminente, pero igual que aparecen también mueren con idéntica rapidez.
3. La externalización de las actividades de las Administraciones Públicas. En muchas ocasiones el control parlamentario va dirigido a controlar a las administraciones públicas.
4. El control de la ejecución por el Gobierno de las decisiones parlamentarias. El problema se encuentra en que dichas decisiones parlamentarias vinculan sólo políticamente al Gobierno.
5. El uso de las nuevas tecnologías: el uso de Internet está generando importantes cambios sociales. Se trata asimismo de una herramienta que el Parlamento debe explotar.

Desde una perspectiva diferente Santaolalla (1987) piensa más bien que las preguntas, interpelaciones, etc. son manifestaciones de la función de información, y no tanto de la función de control, la cual reserva para otros instrumentos. Ahora bien, la posición de Santaolalla se encuentra basada en estimaciones de corte jurídico y procedimental, con carácter prioritario. En consecuencia, desestima las visiones que sobre la función de control sostienen otros autores que hemos visto (García Morillo, 1985; Aragón, 1986) y se centra en el puro análisis jurídico. A pesar de ello, sus conclusiones concuerdan en el sentido de desproveer a la función de control de su eficacia jurídica inmediata, resituándola en un medio más próximo a la gestión de decisiones sociológicas por parte de la soberanía popular, los grupos de interés y los representantes políticos.

## 3. Las interpelaciones en educación. Su interpretación discursiva

### 3.1. El enfoque del análisis del discurso como una metodología de lectura

Las preguntas e interpelaciones forman parte de la categoría de discursos jurídico-políticos. Giménez (1981:128) indica que el discurso de la política es ante todo un discurso argumentado que se presenta como un tejido de tesis, argumentos y pruebas destinadas a esquematizar y “teatralizar” de un modo determinado el ser y el deber políticos ante un “público” determinado y en vistas a una intervención sobre este público. Añade que esta intervención no se dirige tanto a “convencer” al adversario, como supone la retórica tradicional, sino a reconocer, distinguir y confirmar a los partidarios, y atraer a los indecisos. Circunstancias todas predicables de las interpelaciones



parlamentarias si tenemos en cuenta la gran ampliación de sus funciones más allá del control gubernamental, que recién vimos en el pensamiento de Portero (1998) y Razquín Lizárraga (2006).

Ampliando la esfera de la noción previa, Giménez (1981:133) define como discurso político-jurídico al producido dentro de la “escena política” que se refieren a la estructura y a la organización jurídica fundamental del poder de Estado. Se trata de una clase de discursos que vehiculan “mitos estatales”, incluyendo los debates ideológico-políticos y aquellos acerca de las finalidades de los órganos estatales. Señala como técnicas de análisis la reconstrucción histórica y análisis del sistema de aparatos ideológico-políticos que delimitan esa “escena política”; la reconstrucción histórica de la coyuntura histórica y política que determina el discurso; y el análisis de la dimensión formal del discurso.

De estos tres pasos, los dos primeros atienden a la contextualización del discurso, mientras que sólo el tercero analiza propiamente tal discurso. Ahora bien, un análisis puramente lingüístico, semiótico o argumentativo puede obviar la visión de conjunto de la pugna discursiva y la imbricación de los dos condicionantes previos en el modo de expresión de los agentes del discurso, con frecuencia múltiples. Las perspectivas de análisis crítico del discurso van más allá en la profundización de la capacidad de análisis para poder así dar cuenta de la variabilidad interna de los discursos políticos. Eso transforma el análisis discursivo desde un sistema de reglas de selección, determinación y admisibilidad semióticas a una metodología de lectura multifocal, aspecto en el que coinciden las distintas propuestas de análisis del discurso.

Entre las estrategias analíticas empleadas, Van Dijk (2010) incluye ciertas estructuras lingüísticas como los temas -que reflejan, más que un contenido informativo, la organización de los significados locales y la coherencia global-, la coherencia local -que revela los modos como los autores gestionan la explicación de los hechos sociales y políticos-, la descripción de los actores y actos, las implicaciones y suposiciones, las definiciones empleadas y las fuentes que apoyen su legitimidad, las estructuras argumentativas, el uso metafórico del lenguaje, la elección de modalidades retóricas así como el empleo de estructuras no verbales. Reisigl y Wodak (2001) agrupan los ejes de análisis en torno a cinco estrategias: la estrategia referencial o de nominación, las estrategias de predicación con capacidad valorativa, las estrategias de argumentación y el empleo de lugares comunes, las estrategias de enmarcación que permiten representar y contextualizar los acontecimientos y afirmaciones expuestos, y las estrategias de intensificación y mitigación que modulan lo expresado.

El enfoque del análisis del discurso supone en consecuencia la adopción de una determinada metodología de *lectura*, esto es, de aproximaciones interpretativas al sentido, naturaleza, relaciones, límites y agentes implicados. Tal diversidad de perspectivas y de soluciones metodológicas expuestas por los analistas conduce a Meyer (2001:35) a la aceptación de que el Análisis Crítico del Discurso (ACD) “no debe entenderse como un método único, sino como un enfoque, como algo que adquiere consistencia en varios planos y que, en cada uno exige realizar un cierto número de selecciones.” Salvando la especificidad puramente lingüística de algunos de los antes mencionados abordajes, asumir una posición de análisis crítico implica admitir que todos los discursos son históricos y contingentes, y referidos a su contexto de manifestación. Tal recurrencia contextual es crucial para el ACD, pues incluye elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos, y por tanto, postula un procedimiento interdisciplinar en aras de una descripción del objeto de investigación desde diversas perspectivas, así como el mantenimiento de una continua retroalimentación entre el análisis y la recogida de datos (Meyer, 2001:37-38). Para dar cuenta de las posibilidades del ACD desde diferentes adscripciones académicas, este enfoque genérico puede ser traducido a las necesidades propias de disciplinas concretas, dando cuenta así de una necesaria *transdisciplinarietà metodológica*. Un caso particularmente útil es el del Análisis Sociológico del Discurso (Conde, 2009; Herzog y Ruiz, 2019), cuyos objetivos de investigación pueden ser concurrentes con un análisis de material histórico, jurídico o político que, procurando describir las posiciones discursivas de los sujetos sociales como dimensiones dinámicas de las representaciones, acciones y conflictos de los grupos (Barbeta-Viñas, 2021), se sirve de la diversidad de instrumentos expuestos por las escuelas de análisis procedentes de la Psicología Social, pioneras en este campo.

Wetherell y Potter (1996) presentan un enfoque con voluntad holística e introducen cuatro conceptos interconectados: función, construcción, variación y repertorio interpretativo. *Función* remite a la orientación finalista de los actos de habla, de acuerdo con la cual el discurso permite a las personas la realización de tendencias de acción. Este carácter de singularización performativa no siempre se encuentra disponible ya que toda expresión discursiva se ve envuelta en un contexto inmediato de interpretación, por lo que el análisis del discurso implica “el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y las consecuencias del lenguaje”. La *variación* alude a la riqueza expositiva. Variedad estrechamente enlazada con la descripción de las funciones cumplidas por el discurso, que se construye con unos propósitos vinculados a la obtención de unas consecuencias determinadas. Tales funciones y objetivos pueden expresarse bajo distintos términos, expresiones o configuraciones metafóricas, cada uno de los cuales arroja un perfil del mismo fenómeno, que ha de ser interpretado. La variación permite el reconocimiento de los invariantes descriptivos que han sido escogidos para la elaboración de un sentido concreto desde el que se ha pretendido enfocar el fenómeno expuesto, fabricando explicaciones *ad hoc* para el fortalecimiento de la posición del agente. Por cuanto a la *construcción* se refiere, ésta ha de relacionarse con tres aspectos: Primero,

la guía que supone el que cada discurso proceda de un patrimonio sociolingüístico determinado con caracteres propios, con un propio estilo, con una propia herencia de utilización y con una propia comunidad de usuarios social, política o ideológicamente conectados. Segundo, permite tanto la preselección de los recursos que tales usuarios ponen en funcionamiento como los que no serán empleados y resultarán así ajenos o extraños de cara a la interpretación. Y tercero, la construcción del discurso siempre enfatiza la propensión a la acción del mismo y su ausencia de carácter *neutro* o *anónimo*; e, incluso, puramente *técnico*.

Los tres elementos brevemente descritos conducen a la última herramienta analítica, el repertorio interpretativo, que emplea los aspectos atendidos desde la función, la variación y la construcción en una síntesis según la cual términos, ideas, descripciones y representaciones son utilizados de un modo estilístico y semántico específico y recurrente. Suelen proceder de metáforas clave y funcionan como conjuntos de descripciones estereotípicas cuyo uso consistente evita la necesidad explícita de justificación. A menudo permiten identificar las asunciones previas, los posicionamientos ideológicos, las descalificaciones subrepticias, las solapadas autolegitimaciones o las imágenes –tanto positivas como negativas– derramadas de modo *casual* en apoyo de la propia argumentación o en desdoro de la posición ajena. Tienden a revestirse de un halo de liviandad y uso generalizado que los hace próximos a las aproximaciones metafóricas y a las representaciones sociales compartidas, siempre a la búsqueda de un *universo simbólico* común que los haga aceptables.

Esta perspectiva tendría, frente a los análisis lingüísticos, la ventaja de, por un lado, evitar la fragmentación temática y el *empaquetado* de opiniones seleccionadas y, por otro, la previa estructuración del discurso como “expresión” de la cultura internalizada (Potter y Wetherell, 1987), aspectos ambos conducentes a un análisis circular que respondería a la *petitio principii* desde la que el analista habría decidido organizar su mirada con carácter previo al acopio de datos. En su lugar, los medios para evidenciar el diálogo entre esquemas simbólicos, prácticas y discursos incluirían (Martín Criado, 2014) el rastreo de las estrategias de presentación de sí por parte de los actores y la censura estructural a que se viesan sometidos, la ubicación del discurso dentro de un espacio de discursos atravesado por la negociación y el conflicto, la explicación de las constricciones que pesan sobre la acción, centrarse en los vaivenes, incoherencias y contradicciones del discurso, y situar cada opinión de un sujeto en el contexto de sus estrategias simbólicas generales.

### 3.2. Contenido de las interpelaciones educativas sobre temática educativa

La siguiente tabla recoge la actividad parlamentaria basada en interpelaciones. Como “interpelaciones totales” figuran el total sobre cualquier temática, mientras que “interpelaciones sobre educación” recoge el número de las anteriores referidas específicamente a educación. Las cifras entre paréntesis distinguen entre urgentes y ordinarias. Tras la tabla se exponen brevemente los contenidos más relevantes atendidos por las interpelaciones sobre educación a lo largo de las distintas legislaturas.

**Tabla 1.** Número de interpelaciones por legislaturas

Legislatura	Fecha	Interpelaciones totales	Interpelaciones sobre educación	I	D Cd	R	Cv	Tr
I	1979-1982	389	16		2	2	7	5
II	1982-1986	210 (143+67)	2 (1+1)				1	1
III	1986-1989	214 (177+37)	16 (12+4)	2	5	1	2	6
IV	1989-1993	198	4			1		3
V	1993-1996	136	2					2
VI	1996-2000	199	10					10
VII	2000-2004	338	12 (11+1)		1	2	1	8
VIII	2004-2008	319	9			3		6
IX	2008-2011	297	9		1			8
X	2011-2016	337	16			1		15
XI	2016-2016	0	0					
XII	2016-2019	182	11		3			8
XIII	2019-2019	12	1			1		
XIV	2019-act.	(229)	(5)		4			1

(I: Inadmitidas ; Dcd: Decaídas; R: Rechazadas; Cv: Convertidas; Tr: Tramitadas)

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de la web del Congreso, 2022.

Legislatura I. Esta legislatura se caracteriza por la gran dispersión del contenido tratado, en un contexto normativo sin desarrollo del precepto constitucional sobre la educación. Del total de iniciativas, su contenido aborda en su mayor parte situaciones coyunturales o sectoriales, vinculadas a centros específicos o geográficos precisos. Se contempla también la situación de determinados colectivos, como los profesores de Educación General Básica (EGB) destinados en el extranjero, la discriminación de los minusválidos (*sic*) para su ingreso en el Cuerpo de Magisterio Nacional de Enseñanza Privada, los profesores de educación Cívico-Social y Política, los Catedráticos y Agregados de Universidad sin plaza, el horario de permanencia del profesorado de EGB, y otros temas semejantes. Son asimismo tratadas cuestiones generales como la gratuidad de la enseñanza, la enseñanza de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía en Bachillerato y Formación Profesional (FP), y la situación de la enseñanza pública.

Legislatura II. Las temáticas fueron la “guerra de los catecismos” sobre aprobación por parte del Ministerio de los textos de los catecismos de 5º y 6º de EGB, y la controversia a que dio lugar, y la discriminación sufrida por padres de alumnos de Preescolar y BUP en centros privados debido a razones económicas.

Legislatura III. Se pueden distinguir dos temas principales: Por una parte, problemáticas específicas de ciertos cuerpos docentes, como la huelga del profesorado no universitario, la responsabilidad civil del personal docente, la improvisación de profesorado sin formación previa suficiente o la crítica al sistema vigente de selección. Por otra parte, problemática general de la educación, como las intenciones del gobierno en relación a su política educativa, el afrontamiento de la crisis de la enseñanza o la situación del sistema educativo español.

Legislatura IV. Las temáticas giran en torno a dos problemas: la mejora de la calidad de la enseñanza y la evaluación del profesorado universitario.

Legislatura V. Sus temáticas principales son las tasas y el acceso a la universidad junto a otros aspectos dispersos de gestión universitaria.

Legislatura VI. Hay un bloque temático genérico en torno al estado y previsión de cumplimiento de distintas leyes educativas: mejora de la calidad de la enseñanza que contempla la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), modificaciones pretendidas en la LOE y la LOGSE en materia de conciertos educativos y de admisión de alumnos, así como las modificaciones en la Ley de Reforma Universitaria. En un sentido semejante al anterior, previsiones del Gobierno vinculadas con la idea de “calidad”: medidas a impulsar para garantizar una política educativa pública, política de transferencias y política universitaria para el logro de una “Universidad de calidad y competitiva”.

Legislatura VII. El panorama es semejante al de la Legislatura anterior si bien ahora aparecen vinculaciones explícitas con los intereses de los usuarios de la educación, “rechazo social” de la política universitaria, problemas de admisión de alumnos en centros públicamente financiados, o motivos y política de reducción de becas. Junto a ellos, aparecen algunos de los tópicos propios de la crítica a la LOE: enseñanza de la Religión en el Anteproyecto de la Ley de Calidad de la Educación entonces debatido, y la propia política de becas.

Legislatura VIII. Temáticas acerca de cuestiones diversas: aplicación de la LOMCE, necesidad de un pacto estable en educación, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación para la Ciudadanía o el papel de la enseñanza de la lengua castellana.

Legislatura IX. Un cierto número de interpelaciones tratan sobre la reforma del sistema educativo en función de la debilidad del modelo y la necesidad de alcanzar un sistema “de calidad y excelencia”. Otro grupo aluden a la revisión de la política de gobernanza y autonomía universitaria dentro del marco Bolonia. Un tercer sector reúne distintas problemáticas: Estatuto del Estudiante Universitario, abandono escolar prematuro y política de becas.

Legislatura X. Al menos diez de las interpelaciones se encuentran referidas al balance y perspectivas de la política educativa con el telón de fondo de la LOMCE, considerada desde diversos aspectos. Las anteriores cuestiones implican la demanda de un posicionamiento del Ministerio sobre la gestión efectuada. Se añade, sin embargo, una interpelación en la que se pide explícitamente al propio Ministro la asunción de “responsabilidades políticas que piensa asumir como consecuencia de las actuaciones que ha desarrollado durante el tiempo de su mandato”.

Legislatura XII. La breve legislatura XI no recogió interpelaciones. Exigencia de cambios sobre la normativa vigente con la elaboración de una nueva ley de educación que sustituya a la LOMCE. Esta demanda se presenta bajo distintos supuestos (eliminar la creciente segregación en el sistema educativo, garantía del derecho a una educación de calidad y a la libertad de enseñanza, compromiso de derogación de la LOMCE). Al mismo tiempo, aparecen algunas temáticas que aluden a la descentralización educativa y la diversidad curricular y lingüística a que dan lugar: diferencias territoriales, modelo de la escuela catalana, y “adoctrinamiento ideológico”.

Legislatura XIII. La única interpelación -que fue retirada- pedía que el Gobierno explicase “qué acciones y medidas va a adoptar para garantizar que el principio constitucional de la unidad de España sea respetado en los currículos de asignaturas como Historia de España o Geografía de las distintas Administraciones autonómicas”; pregunta que no ha sido reiterada ni reformulada durante la vigente XIV Legislatura.

Legislatura XIV. Se han producido un par de interpelaciones acerca del proyecto de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), y otra sobre el currículo de Bachillerato. Las dos últimas preguntan sobre el

“adoctrinamiento ideológico” a la luz de los nuevos currículos y sobre la limitación de horas de impartición del castellano en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

### 3.3. Tres ejemplos de análisis sobre interpelaciones en educación

A continuación se contemplarán tres interpelaciones sobre educación con las que se realizará un sucinto análisis desde el enfoque expuesto. Se han escogido atendiendo a su estructura y desarrollo, que permiten destacar la aplicabilidad de un formato crítico de análisis. La primera la plantea el Grupo Parlamentario Comunista en el año 1979 al ministro de educación Otero Novas; la segunda es del Grupo Popular en 1987 al ministro José María Maravall, y la tercera la realiza el Grupo Socialista en 2013 al ministro José Ignacio Wert. Se procederá a una breve descripción de cada una, seguida de algunas consideraciones sobre las mismas.

Legislatura I: “Situaciones en el sector de la enseñanza pública”, interpelación presentada por José María Riera Mercader, diputado del Grupo Parlamentario Comunista al ministro Otero Novas, de UCD. Esta interpelación fue atendida en la Sesión Plenaria del 18 de octubre de 1979 (DS 1979, nº 39, p. 2360)

La interpelación presentada (BOCD 1979 nº44-I, p. 95) solicita explicaciones sobre la desatención de ciertas obligaciones en los Institutos de Bachillerato en la provincia de Barcelona, en orden a establecer las responsabilidades del *anterior* equipo ministerial, y para ello enumera una serie de cuestiones desatendidas, desde la insuficiente dotación de recursos (pizarras y pupitres, agua y luz, personal de limpieza, etc.), la falta de profesorado, la precariedad de aulas (“locales preindustrializados o prefabricados”) que obliga a los equipos docentes a afrontar los gastos mediante “contraer deudas, recurrir al fraude formal o cobrar cuotas ilegales al efectuar las matrículas”, el absentismo provocado por tales situaciones, e incluso la falta de “libertad de elegir” por la desconfianza que cuanto ha sido expuesto provoca en los padres quienes, según asegura, prefieren “no correr el riesgo de ver a sus hijos sin clase, mal escolarizados u obligados a cursar estudios nocturnos” (BOCD nº 44-I, p. 96).

Al defender la interpelación, Riera la resume en torno a dos cuestiones: la política de construcciones y la falta de planificación. Respecto a la primera, comenta situaciones concretas de diversos centros de Cataluña. Respecto a la segunda cuestión, realiza una enumeración semejante referida al profesorado y su falta de conocimiento de destino, problemática a la que suma la de los profesores no numerarios y las de los opositores. Finalmente, Riera atribuye esta situación a falta de planificación del Ministerio, a su lentitud y a su insensibilidad. Se pregunta si la organización ministerial está burocráticamente preparada, si no hay dinero o se pretende reducir el gasto público.

Responde el ministro Otero Novas, indicando que la interpelación sigue la “técnica de acumular unos detrás de otros todos los defectos hipotéticos o reales” producidos en BUP en Barcelona el año anterior, resultando de ello una imagen dramática. Reduce la incidencia de tales problemas a menos de un 20 por ciento de los centros barceloneses, circunscribiéndolos a sólo el primer mes de curso. En cuanto a la problemática del profesorado, afirma el Ministro que “en el nivel educativo de Bachillerato hemos heredado un profesorado cuyo 80 por ciento eran no numerarios” cuyas oposiciones no concluyeron sino hasta final de verano. Sobre el retraso en la entrada en funcionamiento de algunos centros, el ministro responsabiliza al ayuntamiento de Barcelona por no entregar los solares. Anuncia una serie de inversiones “a medio plazo” sin precisar su contenido, así como cantidades para gastos extraordinarios. Rechaza las acusaciones sobre las intenciones del gobierno, calificándolas de crear fantasmas, y considerándolas “propio y característico de los sistemas totalitarios”. Al mismo tiempo, menciona actuaciones de alcaldes de ciertas localidades regidas por el PC que han decretado cierres de colegios privados alegando razones de orden público.

Replica Riera señalando que el ministro no ha solventado si los problemas expuestos continuarán en el siguiente curso. Lamenta que se dé por bueno un cumplimiento mediocre de las expectativas justificándolo como un mal menor, y que se responsabilice de tales problemas a otras instancias, como si el Ministerio nada tuviera que ver. Termina insistiendo en la pregunta de si la situación se va a repetir el próximo curso.

El ministro contesta a su vez extendiendo las responsabilidades: “Me perdonarán Vuestras Señorías, también les considero solidarios a todos ustedes, porque creo que en este tema todos, absolutamente todos, tenemos la culpa” (p.2368). Incluye a los ayuntamientos, a los sindicatos e incluso a los padres de familia por la falta de colaboración y el mal funcionamiento de los temas. En cuanto a la pregunta del interpelante sobre si la situación se repetirá, sugiere que quizá el próximo curso todas estas cuestiones estén en manos de la comunidad autónoma.

A diferencia de las siguientes dos interpelaciones que se considerarán, en este caso la interpelación es presentada por una minoría, el Grupo Comunista. García Morillo (1997:82) ha subrayado que la obtención de publicidad es no ya un ingrediente imprescindible de las actuaciones parlamentarias, sino su misma finalidad: “es de sobra sabido que los argumentos de la minoría difícilmente conmovieron a la mayoría, por lo que tales argumentos están, sobre todo, destinados a tener repercusión en el exterior de la Cámara. Los instrumentos parlamentarios serían, así, útiles en la medida en que, a través de los medios de comunicación, sirven para transmitir al electorado información sobre la actividad del gobierno, y sobre la valoración que ello merece a la oposición”. Esto es relevante si tenemos en cuenta la “generalidad” que forma parte de la naturaleza jurídica de las interpelaciones. En este caso, Tema (Van Dijk, 2010) y Variaciones (Wetherell y Potter, 1996) se intersecan al



contravenir el requisito de generalidad y contemporaneidad de las políticas objeto de atención: el tema de esta primera interpelación pide explicaciones sobre problemas sectoriales, localmente situados al ámbito catalán, y en cuanto a la variación, la extensión de las soluciones pretende traspasar el espacio temporal de aplicación, solicitando efectos retroactivos hacia un equipo ministerial inexistente, el correspondiente a Íñigo Cavero.

Los factores de intensificación (Reisigl y Wodak, 2001) se hacen patentes mediante la diversidad de puntos a considerar, que multiplican los aspectos y amplifican el foco del problema, expuestos en el listado de problemáticas que muestra el texto de la interpelación. En ellos se mezclan tanto la dotación de recursos como las insuficiencias presupuestarias como las implicaciones psicológicas en los padres del alumnado, acumulación reconocida por Otero cuando menciona los “defectos hipotéticos o reales”. Hipótesis y realidad, por otra parte, que obedecen a distintos niveles epistemológicos, lo que invalida la contracrítica de Otero al pretender igualmente ampliar el rango del desvelamiento de la estrategia de intensificación de su oponente.

Al presentarse la interpelación desde una débil base contextual, tanto cronológica como local, su extensión a la política general gubernamental y a la acción del actual equipo ministerial exige, para adquirir verosimilitud, de un importante aparato de implicaciones y suposiciones (Van Dijk, 2010). Como elemento de autojustificación Riera asume que los problemas expuestos van a tener continuidad, de manera que su intervención se adelanta a los acontecimientos. Ello revierte en el carácter vigilante del grupo político a que pertenece, a su visión de futuro y al afianzamiento del control ejercido, que considera al gobierno como sospechoso de inacción, y al Grupo Comunista como efector de las expectativas de su electorado (García Morillo, 1997; Portero, 1998). El carácter sectorial de la interpelación conduce a un reiterado ejercicio de enmarcación y contextualización (Reisigl y Wodak, 2001): expuesta como un fallo de la política general, sin embargo la influencia del problema se reduce a “diversos centros” de la comunidad catalana. Y ello pese a que la descripción de actores es objeto de extensión por ambos participantes, que extienden lo más posible el ámbito de sujetos responsables. El diputado lo hace temporalmente, introduciéndose en el curso actual, mientras que Otero lo hace incluyendo a “Vuestras Señorías”, a los ayuntamientos, sindicatos y padres de familia.

Tal como ya se colige de lo expuesto, la función de esta interpelación parece más bien el afianzamiento de un partido minoritario que intenta sostener una imagen de responsabilidad parlamentaria. La respuesta de Otero está enlazada con demasiadas cuestiones aún por resolver (la alusión a una futura Ley, así como la derivación de responsabilidades políticas a la también futura gestión de las CCAA). Sin embargo y a pesar del supuesto defecto de base del texto de la interpelación -su reiteradamente mencionado carácter local y su adscripción a una etapa ministerial superada-, las estrategias indicadas de enmarcación e intensificación permiten que el conjunto de exposición y respuesta por diputado y ministro se dote de un significativo rasgo de coherencia interna -en contraste con los dos ejemplos que se verán a continuación-, a la que no es ajena la decisión de Otero de no hacer oídos sordos al tenor literal de la interpelación, sino abordar su respuesta en los términos que aquella planteara. En conclusión, pese a no ser en puridad un ejemplo de interpelación sobre *política general* para una *función de control actual*, el conjunto del debate es capaz de dotarse de un escenario de discurso común en el que ambos participantes reconocen y asumen la situación dialógica planteada, aun reconociendo que los réditos han de buscarse en el haber del grupo parlamentario en minoría.

La segunda interpelación a considerar corresponde a la Legislatura III en 1987 y alude al estado del sistema educativo. Es presentada por el Grupo Parlamentario de Coalición Popular, y es importante retener rasgos de su tenor literal (BOCG nº 110, 8 de octubre de 1987, p. 5503) en el que se plantea que “el sistema educativo español se encuentra en una situación de crisis en los diversos niveles de enseñanza (preescolar, EGB, BUP, COU, FP y Educación Universitaria) que ha dado lugar a diferentes conflictos sociales de gran magnitud”, que “se promulgaron la LRU y la LODE, que pretendían una modificación en profundidad de dicho sistema y que, atendiendo a los acontecimientos antes mencionados, han demostrado su total fracaso” y “considerando la enorme importancia que el sistema educativo tiene en la formación de las generaciones futuras, en donde los errores pueden llegar a hipotecar el capital humano del país se formula la siguiente interpelación”.

La interpelación es defendida (DS nº 64, 30 de septiembre de 1987, p. 3841) por la diputada Isabel Tocino. Considera que se ha llevado un camino equivocado, merced a una reforma escolar impuesta que ha tenido como mira la dominación ideológica de la juventud española. Pasa a centrarse en algunos aspectos de la política educativa, como la LODE y la LRU, analizando las metas propuestas y los resultados conseguidos. Reforma llevada a cabo con el dogmatismo de creerse en posesión de la verdad absoluta, no admitiendo nunca ningún tipo de enmienda ni contradicción, ni el diálogo o la participación de los sectores directamente afectados, obra emprendida utópicamente, sin medios y sin valoración económica, de forma fragmentaria y con improvisaciones, todo lo cual da lugar a que se desconozca hacia dónde se quiere llegar con el actual sistema. Termina aludiendo a algunos fracasos concretos de la política educativa, lamentando que la falta de tiempo le impida referirse a otros muchos.

Contesta Maravall señalando que la intervención de la señora Tocino constituye un ejemplo cabal de la interpretación catastrofista que hace el Grupo Popular acerca de la situación del sistema educativo y de la vida colectiva en España. La interpelante afirma el total fracaso de la LODE y de la LRU. Frente a estas afirmaciones,

precisa que la LODE llevaba un mes de aplicación cuando empezaron dichos conflictos. Se refiere después a la serie de reformas en elaboración. Reitera anteriores ofertas de diálogo y consenso para que entre todos discutan y elaboren conjuntamente un sistema educativo al día y mirando al futuro. Añade que la reforma educativa pretende incardinar en nuestro sistema educativo los principios de la Constitución, mejorar el servicio público de la educación, incrementando sus recursos y capacidad para ofrecer, sin discriminaciones, una enseñanza de calidad, mejorar el rendimiento de tales recursos educativos y proceder a una ordenación de nuestro sistema que ponga al día un diseño de hace cerca de veinte años. Alude también el ministro a algunos de los objetivos conseguidos y reconocidos por expertos de la OCDE, y concluye señalando que “los hechos son obstinados, por más que la interpelante se empeñe en convertir la realidad en catástrofe, existiendo verdades que resultan incontestables, incluso para quienes se obstinan en no verlas”.

Reiterando los argumentos ya expuestos, replica la señora Tocino y duplica el ministro Maravall, seguidos en turno de fijación de posiciones por los representantes de Izquierda Unida-Esquerra Catalana, PDP, Minoría Catalana, y Grupo del CDS.

De modo semejante a lo visto en la interpelación anterior, la naturaleza del texto inicial de la interpelación tramitada determina el sentido del debate posterior. En este caso se produce una clara discrepancia entre el texto admitido a trámite y la estructura y contenido con que Tocino desarrolla su intervención, que se aleja de lo expuesto en el texto original. En la interpelación textual se aludía a la situación crítica de la educación y los conflictos sociales a que había dado lugar la acción ministerial. En cambio, la intervención se centra en el carácter dogmático del ministro y a la improvisación con que ha actuado. Los fracasos concretos son sobrevolados ante la falta de tiempo. De hecho, la inconcreción y generalidad con que está redactada la interpelación parece corresponderse a un ejercicio de admisibilidad del texto de cara a la calificación para su entrada a la Cámara: se habla allí de “situación de crisis” vinculándola a “conflictos sociales”, aspectos ambos de diferente ámbito de estructuración, se incluye en el listado de “niveles de enseñanza” a modalidades de la misma -que no niveles- tales COU o FP en una muestra de acumulación discursiva, se atribuye a la LODE la pretensión de “modificación en profundidad del sistema” propósito ajeno a tal ley cuyo sentido es el desarrollo del precepto constitucional -a diferencia de la futura LOGSE, que sí contaría con tal pretensión- y se identifica la “importancia para generaciones futuras” de la educación con el “capital humano del país”, conceptos disímiles. En estos términos, la interpelación cumple con el ya considerado efecto *in dubio pro electoribus*, además de permitir a Tocino desarrollar una exposición desconstruida en la que atacar la voluntad y la incapacidad política del ejecutivo, más que las consecuencias de tal política, que de este modo adquieren el carácter de *irremediables*.

Al no estar explícito el contenido, queda difuso el aspecto de “política general” a que debe atenderse la cuestión planteada. Arce Janariz (1990) recuerda que en la admisión a trámite se hace preciso delimitar en lo posible el muy indeterminado concepto de “política general” para cuya resolución ofrece de modo tautológico los dos elementos de la propia fórmula: “la exigencia de que los instrumentos parlamentarios versen sobre “política” del Ejecutivo y la exigencia de que dicha política sea la “general” del Gobierno” (Arce Janariz, 1990:51). Inconcreción consagrada reglamentariamente que abre la puerta a cuantas ambigüedades interpretativas puedan derivarse de tal amplitud conceptual y respecto de la cual sólo la delimitación entre preguntas e interpellaciones en cuanto a su grado de concreción y solicitud de información proporciona un indicador para su determinación. Martínez-Elípe (1998) señala entre las competencias previas de calificación y admisión a trámite comprobar que la interpelación persigue el control parlamentario en el ejercicio de una función de garantía o si simplemente se utiliza como arma abusiva y caprichosa ajena a su original finalidad. En la práctica, sin embargo, las diferencias entre el texto admitido y el desarrollo del ulterior debate puede llevar tales finalidades mucho más allá de sus iniciales pretensiones, circunstancia aquí buscada y aprovechada en consecuencia por Tocino.

Una vez que el tema -en el sentido de *tema discursivo* (Van Dijk, 2010)- permanece inespecífico, la respuesta de Maravall, en línea con la argumentación seguida por Tocino, aunque procura ceñirse en su réplica al texto original de la interpelación eludiendo las alusiones personales de la representante del Grupo Popular, se pierde por las justificaciones genéricas de su acción de gobierno, alusiones a la bondad histórica de sus propuestas legislativas, las pretensiones a que aspira (“mejorar el servicio público, incrementar recursos, evitar discriminaciones, mejorar el rendimiento, proveer una enseñanza de calidad”, etc.) en una sucesión de finalidades de sentido común que quedan sin especificar, constituyendo una serie de variaciones discursivas sobre logros deseados y objetivos susceptibles de ser compartidos por la generalidad de la ciudadanía. Esto es, la apelación a un *ideario común* no partidista que situaría a las políticas socialistas como la opción global sobre las que todos estarían de acuerdo. Los receptores de este debate son, para Tocino su cuerpo electoral, para Maravall su propio grupo parlamentario que apoya al gobierno.

Así, lo más llamativo en la presente interpelación tiene que ver con la propuesta analítica de coherencia discursiva (Van Dijk, 2010) y es la ausencia de continuidad de contenido entre, por un lado, la propuesta de interpelación y el desarrollo de la misma por la diputada Tocino, y por otro, la respuesta de Maravall, que eludiendo lo expuesto en la intervención de Tocino, procura ceñirse a la interpelación inicial. Ahora bien, el carácter disgregado de éste genera igualmente una respuesta inarticulada del ministro en la que se pasa por

diversos temas sin generar una noción unitaria. Se podría hablar de una situación de *incoherencia cruzada*. A diferencia de la primera interpelación cuando Riera y Otero acababan por compartir espacio discursivo, aquí cada uno de los discursos en debate se mantiene dentro de su propio campo de argumentación, como caminos paralelos que no llegan a encontrarse; no se produce un lugar discursivo común, en consonancia con las distintas audiencias a las que, como recién se ha mencionado, se dirigen cada uno de los debatientes.

Tal situación conduce a una peculiar versión de los repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1996) como categoría de análisis: toda la interpelación inicial puede considerarse como una articulación de distintos repertorios basados en quejas recurrentes que remiten a problemas -situados en su origen, pero inespecíficos cuando se exponen de un modo sucesivo y sin apoyo de fuentes informativas-: la *situación pertinaz de crisis*, el *conflicto social ubicuo*, las *políticas equivocadas* que no subsanan problemas, el *rechazo del diálogo*, etc. Para el electorado del grupo conservador, sin embargo, tales ideas de sentido común forman parte del ideario opinativo frente a la acción gubernamental y su ineficacia práctica, por lo que adquieren pleno sentido. Tocino, en consecuencia, se dirige en todo momento a sus votantes reforzando sus convicciones e intensificando por enumeración los elementos de juicio que les oponen a la mayoría socialista. Siendo este aspecto mucho más evidente en las intervenciones de la popular, Maravall no le va a la zaga, aunque su réplica no consiga sobrepasar la formulación y conteo de una sucesión de propósitos que ya formaban parte del programa electoral de su partido en materia de enseñanza, aunando así el concepto de objetivo con el de acción e identificando propósitos políticos con ejercicio de voluntad de gobierno.

Derivado de las ideas anteriores, el elemento analítico de construcción (Wetherell y Potter, 1996) gestiona ideas comunes ya presentes en la cultura política de ambos partidos, cuya confrontación se limita a una yuxtaposición de posicionamientos opuestos de la que no emerge ningún margen de concordia, pues ni era tal la finalidad ni los intervinientes la procuran. No menos interesante es, en abono de esta situación de solipsismos recíprocos, observar la inanidad de las intervenciones finales del resto de grupos que en turno de fijación de posiciones, se suman como convidados de piedra a la acumulación de ideas prefijadas y aisladas entre sí mediante la aportación de sus propias visiones que tampoco permiten una comprensión de conjunto. La impresión de trámite deviene general.

La tercera interpelación a considerar corresponde a la Legislatura X, es presentada (BOCG nº 365, 27 de noviembre de 2013, p. 18) por el Grupo Parlamentario Socialista, y apunta a la reprobación de que se ha hecho objeto la gestión política del ministro José Ignacio Wert, ejemplificada en la LOMCE y en su propia actitud personal frente a la comunidad educativa. El texto admitido a trámite es congruente con el desarrollo que del mismo se realiza durante el debate. Defiende la interpelación el diputado socialista Bedera Bravo. (DS Congreso de los Diputados nº 158, 20 de noviembre de 2013, p. 29). Comienza recordando la inicial imagen con que el ministro se presentó al comenzar su mandato, de "aureola tolerante". Indica que sin embargo "el doctor Jekyll se transformó en mister Hyde" (p. 29). Tal transformación tomó la forma de 1- Llevar a cabo una contrarreforma educativa sin contar con nadie, y 2- Con la polémica como hilo conductor. Señala la falta de habilidades sociales del Ministro que le hace acreedor de constantes abucheos y lamentable imagen institucional. Resume la interpelación pidiendo responsabilidades por 1- Recortes sin precedentes. 2- Convertir la educación en una mercancía y a los alumnos en consumidores. 3- Debilitamiento de la escuela pública. 4- Falta de calidad técnica de la LOMCE. 4- Fomento de la segregación y la entrega a los postulados más rancios de la derecha. Continúa mencionando la actitud personal del ministro y su forma de proceder arrogante que le concitan el rechazo general: la oposición, la cumnidad educativa, las CCAA, sus compañeros de partido y Bruselas. Añade que su único apoyo es Rajoy debido a "tancredismo". Describe su personalidad como 1- falta de sensibilidad con declaraciones intempestivas. 2- Continuas provocaciones. 3- Salidas de tono. 4- Defensa de una educación elitista y mercantil. 4- "Meteduras de pata" con declaraciones basadas en datos falsos. 5- Frivolidad en temas educativos. 6- Falta de habilidades sociales con sus interlocutores. Ilustra con datos y ejemplos todos los anteriores puntos. Concluye solicitando la dimisión del ministro y "que el doctor Jekyll vuelva a ser quien era".

Responde el ministro Wert que "no se puede gustar a todo el mundo", y comienza rebatiendo la idea de "contrarreforma", pues la LOMCE es "la primera reforma educativa que se hace en este país" (p. 31), basada en "evidencia contrastada" y que además "mira al exterior" en alusión a la mejora de resultados que políticas semejantes han logrado en otros países. Achaca que las quejas se centren siempre en los recursos, pero que lo importante es lo que se haga con ellos. Replica a otros argumentos señalando que hay que mirar a lo que se hace en otros países, y que las reválidas que ahora se proponen no tienen que ver con el pasado sino con las evaluaciones externas y generalizadas. Pasa a considerar el tema de la mercantilización de la educación diciendo que con esa expresión se está descalificando el esfuerzo de la LOMCE por articular educación y empleo. Acusa al Grupo del interpelante de "falta de ambición" y de confianza, e incluso de falta de patriotismo: "Defienden lo que hay por una única razón, porque lo trajeron ustedes y probablemente porque no soportan la posibilidad de que unas reglas de juego nuevas, unas reglas de juego que no hayan traído ustedes produzcan mejores resultados." (p. 33). Continúa indicando que las medidas propuestas desde el Grupo Socialista van en dirección contraria a la realidad, vinculándolo con la falta de empleabilidad debida al abandono de los estudios. Concluye mencionando



las becas Erasmus aludiendo a su financiación fundamentalmente europea, con una breve reflexión sobre los propósitos de su ministerio, que son permitir “a este país crecer, crear empleo y sobre todo tener una juventud preparada para competir en el exterior.”

Responde Bedera comentando que no ha entrado en temas personales, sino en su actuación como ministro. Rechaza las consideraciones sobre las becas Erasmus y recuerda las declaraciones del ministro sobre ellas, poniéndolas como ejemplo de su falta de tacto.

Finaliza Wert retomando las últimas palabras del interpelante, y señalando la banalidad de sus referentes culturales. Rebate algunos datos referidos a las becas Erasmus, lo que ocupa el resto de su intervención. Concluye mencionando que la equidad está muy bien cuando se tienen recursos para todo, pero cuando no es así hay que tener claros los criterios con los que se reparten.

El mero relato de esta interpelación ya es de por sí explícito respecto a su carácter y a su desarrollo. La figura del ministro Wert resulta indisociable a su ejercicio político y tal confluencia atraviesa el presente debate que aún el reproche de un período ministerial y del titular del mismo de un modo poco frecuente en el ámbito de las políticas educativas, tan escasas de relieves *personalistas*. El *tema* (Van Dijk, 2010) en esta interpelación es por tanto la personalidad de Wert. La excusa, su gestión política, por lo que ésta se configura como una *estrategia de nominación* (Reisigl y Wodak, 2001) hacia el propio ministro y el sistema de relaciones conflictuales que generó, de tal modo que su gestión deja de ser una mera sucesión de decisiones políticas para revelar una identidad enfrentada que personaliza una cultura política. Esta cultura política la expresa Wert en su defensa del carácter internacionalista de la LOMCE que “mira al exterior”, basada en “evidencias contrastadas”, que va en el sentido de “la realidad” y que procura la homologación con Europa, la empleabilidad, la creación de empleo y la consecución para la juventud de preparación “para competir en el exterior”. Las miras exteriores son claras; la empleabilidad española se presenta como dependiente de la competencia exterior y el programa liberal es expuesto como un sistema de verdades transidas de la garantía de lo contemporáneo. Y aquí el carácter mediático del ministro se impone tanto en la interpelación como en la respuesta. Los problemas educativos parecen adoptar una posición secundaria en beneficio de la crítica a la actitud personal del ministro, y esta importancia es en gran parte achacable a la exposición de Bedera quien, intentando aunar la crítica al ministro y a su política, parece solapar descalificación personal y quejas sobre su política. Sus intenciones son las de relatar las políticas reprobables achacables a Wert, enumerando situaciones concretas del sistema educativo, pero a este listado le suma las responsabilidades políticas por su gestión personal. La doble alusión convierte tales listados en modos diversos de expresión de una misma idea generatriz (Wetherell y Potter, 1996): el ministro como fautor y su obra política como epifanía. Wert aprovecha estas alusiones para, so capa de justificar sus actuaciones, imponer la imagen que ha venido construyendo desde el inicio de su mandato, a través de la proyección de sí mismo y sus caracteres distintivos: “no se puede gustar a todo el mundo” La singularidad como patrimonio del líder.

Sobre este carácter protagónico del sujeto de discurso político, Fuentes Rodríguez (2010:100) nos advierte: “La proyección de sí mismo, el cuidado de la propia imagen es fundamental en este tipo de discurso, y todos los mecanismos lingüísticos y argumentativos van a ir dirigidos hacia ese objetivo. Aquí el fin es una operación de autoimagen, sin importar la agresión que se produzca en el otro. La norma, pues, sería el enfrentamiento, y el objetivo, ser lo más brillante posible desde el punto de vista dialéctico”. Asimismo, dice(p. 97): “En el lenguaje parlamentario la imposición es la norma. No es descortés, es lo esperado, y se utiliza por parte del hablante como forma de dar brillantez y seguridad a su discurso.”

En el fondo, el hablante no es sino representante de un partido, tiene una imagen grupal en la que se subsume su imagen individual. Esta imagen, además, se caracteriza por tener un componente ideológico y un perfil profesional: no están ahí por sus características individuales, sino como portavoces de unas ideas, de unas propuestas, de un sistema de creencias, que se utiliza como espacio cognitivo que los define. Al mismo tiempo, el parlamentario proyecta una imagen personal, crea un yo que, a pesar de estar inscrito como miembro del grupo y hablar en su nombre, intenta dibujar una identidad personal. Para ello recurre a una argumentación en la que la descortesía se utiliza como un arma. Es esta una función estratégica que comparte el ámbito parlamentario con el mediático: descortesía para la construcción de la imagen (Fuentes Rodríguez, 2013).

Resulta igualmente característico en esta interpelación, a diferencia de las anteriores, el uso del lenguaje, sus variaciones y el empleo de referentes. El debate se ve constantemente entretelado de adjetivaciones descalificadoras (tandredismo de Rajoy, la alusión metafórica bipolar Jeckyll/Hyde, frivolidad, meteduras de pata, la retahíla que Bedera expone y que Wert recoge como un guante en un duelo (“lo incapaz, lo torpe, lo soberbio, lo nefasto, lo arrogante, lo elitista y el peligro público”), “falta de ambición”, “falta de confianza”, “incapacidad de superarse”, “les sobra autocomplacencia”, “falta de patriotismo” que Wert achaca a los socialistas. Todo el debate es un constante juego de descalificaciones en el que apenas son justificados racionalmente los argumentos que pretenden plantearse. Wert afirma que su reforma está basada en “evidencia contrastada” sin, paradójicamente, contrastar tal afirmación, mientras que el listado de problemas que expone Bedera queda asimismo sin justificar. Todo ello convierte al debate en agrio pero improductivo, y se tiene la sensación de que Wert ha sabido aprovechar la ocasión de una tribuna desde donde una vez más exhibir su peculiar personalidad, pues no sólo no ha evitado



responder a las críticas, sino que las ha utilizado para reconvertirlas en armas arrojadas contra sus adversarios. Ejemplo de la no aparición en todo el debate de implicaciones y suposiciones (Van Dijk, 2010), pues todo él se sucede en un desfile de afirmaciones y acusaciones expuestas de forma neta.

Mientras que en los dos debates anteriores se asistía a enfrentamientos que tenían como destinatarios a una audiencia exterior al Congreso, en este caso la coherencia interna (Van Dijk, 2010) gira en torno a la presencia impuesta por la personalidad del ministro, que Wert sabe destacar y que Bedera, aun teniéndola como uno de los puntos clave de su argumentación crítica, no consigue evitar que se convierta en preponderante y protagonista del debate; tal vez una estrategia equivocada, pues debería haber quedado claro desde un inicio que Wert no desaprovecharía un foro en el que su persona y su imagen resultaban tan destacados. Todo ello disuelve la función de crítica política para convertir el debate en una reproducción intraparlamentaria de los titulares de prensa y el malestar interno de la comunidad educativa en los centros docentes de aquellos años de oposición frontal a la política educativa del PP en que se anunciaba la derogación de la LOMCE en cuanto el reparto de poder parlamentario lo permitiera.

#### 4. Conclusiones

Las conclusiones que podemos destacar abarcan varios frentes, vinculados con las distintas reflexiones expuestas: político, ideológico y metodológico.

En el terreno político, la primera consideración atiende a que la atención prestada a la legislación educativa tiende a centrarse con carácter casi exclusivo en el formato *ley orgánica*, dado su importancia en el ámbito estatal, la relevancia de su elaboración, las expectativas que generan y su naturaleza ordenadora que no sólo estructura los niveles y la organización del sistema, sino que genera tras sí una amplia cantidad de legislación derivada que afecta al trabajo del profesorado y a los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Desde este punto de vista, este ámbito político es irreductible de los procesos de institucionalización que vehiculan la normativa del Estado, sus órganos y estructuras, así como los de las distintas Comunidades Autónomas. La normativa como concreción jurídica de *lo político* es el reflejo de la articulación de las distintas culturas políticas que gestionan, en diversos niveles de protagonismo y poder, la organización normativa que permite una esfera social ordenada y compartida, o con pretensiones de serlo. En este terreno, la producción legislativa no se limita a la elaboración de normativa genérica, sino que involucra, entre otros, los distintos instrumentos propios de la función de control. Entre ellos, las interpelaciones parlamentarias que, en el caso de la temática educativa, suponen un debate de *estado de la cuestión* que muestra los posicionamientos de los distintos grupos políticos y de sus expectativas en los momentos centrales de las legislaturas. A pesar de su valor como fuentes informativas, las interpelaciones apenas han sido utilizadas como elemento de análisis de la situación educativa española, cuya investigación ha estado centrada principalmente en la tramitación parlamentaria de las leyes orgánicas, consideradas expresión última de cultura política dado su especial carácter rector.

En el terreno ideológico, las finalidades de reflexión pedagógica son abordadas con un carácter periférico respecto a los concretos intereses de los grupos de presión constituyentes del núcleo de apoyo de los respectivos grupos políticos en el arco parlamentario. La pugna política se extiende sin cesar a lo largo de la completa duración de las legislaturas, y las interpelaciones -junto con el resto de los instrumentos parlamentarios de control e información- suponen momentos de conflicto en los que se evidencian los diferentes posicionamientos e intereses. Estos intereses ideológicos no aluden únicamente a la acción institucional, sino que a través de esos mecanismos de control, se abren paso subrepticamente hacia un mayor campo de influencia social, de tal modo que son utilizados -como hemos visto en los distintos análisis- para servir de *piezas de convicción* en el juego ideológico que se juega electoralmente extramuros del Parlamento.

En el terreno metodológico, se constata la enorme capacidad explicativa de las interpelaciones para comprender el devenir de la política educativa española en el momento de su implementación, especialmente mediante la utilización de perspectivas de análisis que nos permitan ir más allá del mero texto con su pretensión de neutralidad jurídica. En combinación con un enfoque de análisis discursivo podemos comprender la naturaleza, el sentido y los límites del discurso jurídico-político y el papel que la realidad educativa cumple de cara a la organización práctica de esas culturas políticas que se ordenan en representación de lo público. Se trata de un ejercicio metodológico de interdisciplinariedad que no puede sino enriquecer el conocimiento de la realidad política y educativa y sus relaciones mutuas. En este trabajo se ha llevado a cabo apenas una pequeña ejemplificación en tres interpelaciones que, a pesar de la brevedad con que han sido atendidas, han podido dar cuenta de la riqueza interpretativa que contienen y de la variedad de información capaces de proveer. Extender un estudio semejante en profundidad al resto de interpelaciones comentadas en el apartado central puede constituir un reto de investigación oportuno tanto para el conocimiento jurídico, como para el discursivo, como para el histórico, como para el pedagógico y en general para la política educativa, dada la variedad de aspectos tratados en las interpelaciones a lo largo de las legislaturas que complementan y explican la acción puramente normativa del poder legislativo.

## Referencias

- Aragón Reyes, M. (1986). El control parlamentario como control político. *Revista de Derecho Político*, 23, 9-39.
- Arce Janariz, A. (1990). Calificación y admisión a trámite en los procedimientos parlamentarios. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 29, 9-116.
- Barbeta-Viñas, M. (2021). Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 79(3).
- BOCG (Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados) (1979). *Interpelación sobre situaciones en el sector de la enseñanza pública, presentada por don José María Riera Mercader, del Grupo Parlamentario Comunista*. BOCG nº 44-I (I legislatura), pp. 95-97.
- BOCG (Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados) (1987). *Interpelación urgente del Grupo Parlamentario de Coalición Popular, sobre sistema educativo español*. (Expediente 172/000056). BOCG nº 110 (III legislatura), pp. 5503-5504.
- BOCG (Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados) (2013). *Interpelación formulada por el Grupo Parlamentario Socialista, al Ministro de Educación, Cultura y Deporte sobre la política general de su Departamento y las responsabilidades políticas que piensa asumir como consecuencia de las actuaciones que ha desarrollado durante el tiempo de su mandato*. (Expediente nº 172/000168). BOCG nº 365 (X legislatura), pp. 18-19.
- Conde Gutiérrez del Álamo, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. CIS.
- DSCD (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados) (1979b). *Interpelación sobre situaciones en el sector de la enseñanza pública, del señor Riera Mercader*. DS nº 39 (I legislatura), pp. 2360-2369.
- DSCD (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados) (1987). *Interpelación urgente del Grupo Parlamentario Coalición Popular, sobre sistema educativo español (número de expediente 172/000056)*. DS nº 64 (III legislatura), pp. 3841-3856.
- DSCD (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados) (2013). *Interpelación urgente del Grupo Parlamentario Socialista, al ministro de Educación, Cultura y Deporte sobre la política general de su departamento y las responsabilidades políticas que piensa asumir como consecuencia de las actuaciones que ha desarrollado durante el tiempo de su mandato. (Número de expediente 172/000168)*. DS nº 158 (X legislatura), pp. 29-35.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). La aserción parlamentaria: de la modalidad al metadiscurso. *Oralia*, 13, 97-125.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). Argumentación, (des)cortesía y género en el discurso parlamentario. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 25.
- García Morillo, J. (1985). *El control parlamentario del Gobierno en el ordenamiento español*. Congreso de los Diputados.
- García Morillo, J. (1997). El Parlamento en la era global. *Cuadernos de Derecho Público*, 1, 77-100.
- Giménez, G. (1981). *Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. UNAM.
- Herzog, B., y Ruiz, J. (Eds.) (2019). *Análisis sociológico del discurso. Enfoques, métodos y procedimientos*. Universitat de València.
- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. (2018): Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125).
- López Serrano, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 52, 559-572.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138.
- Martínez-Elipe, L. (1998). Artículo 111. En O. Alzaga (Dir.) *Comentarios a las leyes políticas, Constitución española de 1978, t. VIII* (pp. 751-822). Edersa.
- Meyer, M. (2001). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-60). Gedisa.
- Molina Moreno, L. (2018). El control parlamentario: Preguntas, Interpelaciones y Mociones. *Revista de las Cortes Generales*, 104, 315-344.
- Pérez Galán, M. (2001). *LODE. Intrahistoria de una ley*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Portero, J. A. (1998). El control parlamentario del gobierno. *Working Papers: Institut de Ciències Polítiques i Socials*, 142.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage Publications.
- Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44.
- Razquin Lizarraga, M. (2006). El control parlamentario del Gobierno en España. *Revista Jurídica de Navarra*, 41, 113-126.
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. Routledge.

- Sánchez de Dios, M. (1995). La esencia del régimen: el control parlamentario del Gobierno. *Política y Sociedad*, 20, 35-52.
- Sánchez de Dios, M. (2021). El agenda setting legislativo español entre 1979 y 2015. *Revista de las Cortes Generales*, 110, 395-422.
- Sánchez Medero, G. (2012). La interacción entre los partidos políticos y los grupos parlamentarios: el caso español del PP y PSOE. *Revista de las Cortes Generales*, 86, 275-316.
- Santaolalla López, F. (1987). La función de control y la ciencia del Derecho Constitucional. *Revista de las Cortes Generales*, 12, 219-241.
- Santaolalla López, F. (2013). El debate parlamentario y el uso de la palabra. *Revista de Derecho Político*, 86, 47-80.
- Serrano Pelegrí, F. (2015). *La tramitación de la Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo de 1970. Análisis desde una perspectiva político-educativa*. (Tesis doctoral). Universidad Cardenal Herrera – CEU.
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167-215.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. López (Coords.). *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Visor.