

## europapress.es

### El Gobierno pedirá a las editoriales que incluyan mujeres en los libros de texto y formará a docentes en igualdad

MADRID, 17 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno prevé negociar con las editoriales la incorporación de las mujeres libres de estereotipos de género en los libros de texto y los materiales didácticos, así como quiere eliminar "roles y modelos reduccionistas" en el lenguaje del profesorado, en cuya formación se impondrán contenidos sobre igualdad de género.

Son medidas contenidas en el borrador del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2018/2020 elaborado en el Instituto de la Mujer y actualmente en fase de consulta, un documento al que ha tenido acceso Europa Press y que contiene un eje de medidas específico destinado a intervenir en el ámbito educativo.

En concreto, el Plan comprometerá al Ejecutivo a "impulsar la introducción en los libros de texto y en los materiales didácticos, tanto impresos como digitales, de modelos femeninos y masculinos no marcados por roles y estereotipos rígidos, así como de contenidos relacionados con las aportaciones de las mujeres, trabajando para ello con las editoriales y la administración educativa autonómica".

Asimismo, prevé "impulsar la orientación personal y profesional no sexista en todos los niveles educativos, adecuada a la edad del alumnado, que permita elecciones libres y no marcadas por sesgos de género y que elimine estereotipos rígidos a la hora de hacer elecciones formativas".

"El elemento clave sigue siendo la formación del profesorado, a la que se pretende dar continuidad y permanencia para fomentar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos en las aulas. Por ello, se insiste en una doble vertiente, de formación inicial del profesorado y de regulación de los documentos que definen parte de su trabajo en las aulas", expone el borrador del plan.

En este sentido, contempla "fomentar la eliminación de posibles estereotipos de género en el profesorado; en particular, en relación con el lenguaje, tanto verbal como visual, para que sea inclusivo, así como en relación con la pervivencia de roles y modelos reduccionistas que suelen presentar los medios de comunicación y las redes sociales".

Recoge para ello como medida específica de actuación la incorporación de "la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los planes de estudio de los grados que habilitan para el ejercicio de la profesión docente en Educación Infantil y Educación Primaria, así como de los másteres universitarios que habilitan para el ejercicio de las profesiones para impartir la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional".

"Igualmente, se incorporará la igualdad de oportunidades en la formación exigida para obtener la certificación oficial de la formación pedagógica y didáctica que habilita para la docencia a las personas que posean una titulación declarada equivalente, a efectos de docencia, en las enseñanzas de formación profesional y deportiva", establece.

En este sentido, contempla también "impulsar la educación en igualdad mediante programas de formación inicial y de desarrollo profesional continuo de los docentes, a todos los niveles educativos, que engloben e impliquen a toda la comunidad educativa, incluyendo equipos directivos, inspección educativa, así como equipos de psicopedagogía y orientación".

Para dar seguimiento a esta medida, prevé impulsar en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación "grupos de trabajo y coordinación" con las comunidades autónomas para velar por "la aplicación de la temática de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, establecida por la normativa actual en los distintos niveles y etapas de la educación no universitaria".

#### PREMIAR LAS MEJORES PRÁCTICAS

La propuesta parte de un diagnóstico que entre otras cuestiones, revela que de cada 100 hombres matriculados en la universidad, casi 33 se inclinan por estudios de ingeniería y arquitectura, cuando son menos de una de cada diez las mujeres que siguen este recorrido. De hecho, algo más del 52% de alumnas optan por las ciencias sociales y jurídicas frente al 41,6% de los alumnos; y el 21,4% se inclina por las ciencias de la salud, frente al 11,2% de los hombres.

"Los avances en los últimos años en educación en igualdad son indudables, como lo demuestra el hecho de que, en el curso 2014-2015, más del 54% del alumnado matriculado en nuestras universidades fuera femenino. Sin embargo, basta revisar algunos datos para darnos cuenta de que aún hay que modificar muchas cosas, al tiempo que hay que estar especialmente sensibles ante nuevas realidades, como el Ciberbullying, en el que el 70% de las víctimas son chicas", explica el borrador.

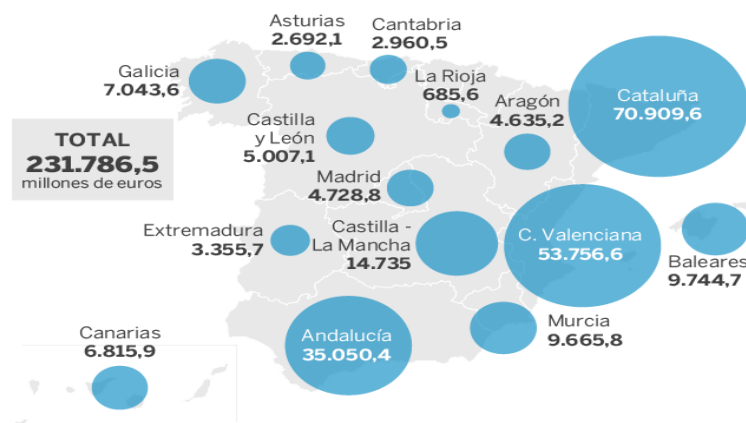
Quiere "apoyar a los centros educativos para que diseñen planes de igualdad" y "otorgar reconocimiento institucional y social" a aquellos que aporten "evidencias de mejora en la convivencia escolar y en la inclusión de programas educativos que fomenten la igualdad de oportunidades, especialmente dirigidos a colectivos que engloben a alumnas en situación de mayor vulnerabilidad".

# EL PAÍS

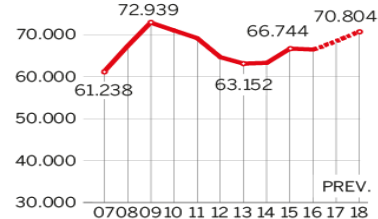
## Financiación de las Comunidades Autónomas

### Gastos en sanidad y educación

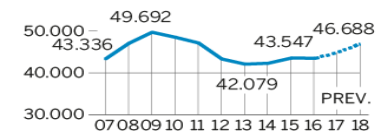
Total de liquidez 2012-2017  
En millones de euros



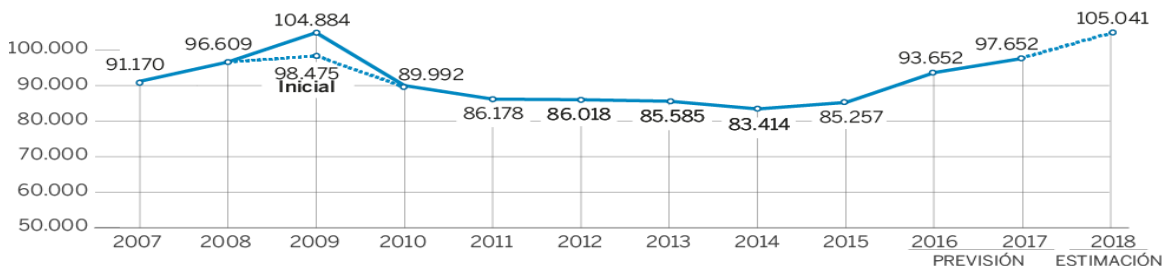
**GASTO EN SANIDAD**  
En millones de euros



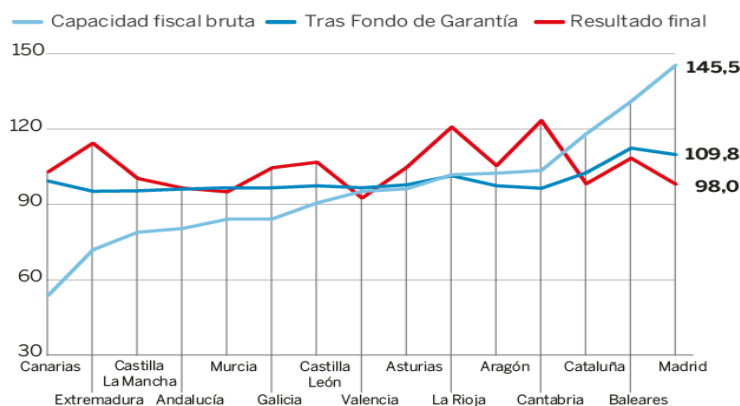
**GASTO EN EDUCACIÓN**  
En millones de euros



**RECURSOS QUE RECIBEN LAS COMUNIDADES POR EL SISTEMA DE FINANCIACIÓN**  
En millones de euros



**ÍNDICE DE FINANCIACIÓN A COMPETENCIAS HOMOGÉNEAS POR HABITANTE AJUSTADO**



**FINANCIACIÓN POR HABITANTE AJUSTADO**  
En euros

Asturias	2.906
Castilla y León	2.693
Extremadura	2.553
Baleares	2.515
Valencia	2.480
Andalucía	2.468
Canarias	2.462
Galicia	2.422
Cas. La Mancha	2.362
La Rioja	2.354
Murcia	2.312
Cataluña	2.308
Cantabria	2.272
Madrid	2.236
Aragón	2.178
<b>MEDIA</b>	<b>2.844</b>

Fuente: Ministerio de Hacienda y Función Pública y FEDEA. EL PAÍS

**elPeriódico**

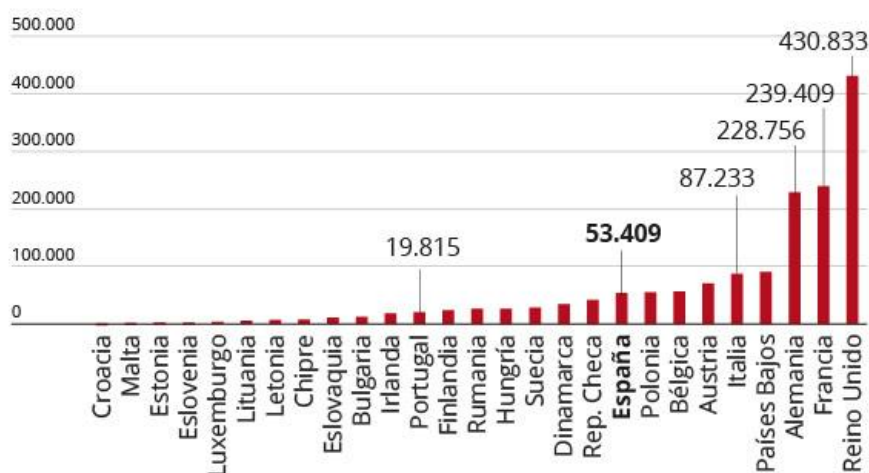
## La universidad española aún no es atractiva para los extranjeros

MARÍA JESÚS IBÁÑEZ. BARCELONA. 18/02/2018


La **internacionalización**, o la capacidad para atraer talento extranjero (tanto de profesores como de estudiantes), es todavía una de las asignaturas pendientes de los campus españoles. Y eso que prácticamente todas las universidades han hecho bandera de ello y, con fortuna desigual y más o menos recursos, no han dejado de explorar nuevos nichos de alumnos. Ha habido campañas en América Latina y se han organizado decenas de expediciones a China para captar, en ambas regiones, estudiantes interesados. Ahora el país más codiciado es Rusia, cuyos ciudadanos han incrementado en poco tiempo su presencia en las aulas españolas. Con todo, solamente un 4,6% de los alumnos que cursan grados universitarios en España son extranjeros, pese a que en los últimos años, sobre todo desde que Europa comparte espacio común en educación superior -el conocido como plan Bolonia-, las cifras han mejorado notablemente, según los datos provisionales del Ministerio de Educación correspondientes al curso 2016-2017. El número de estudiantes de grado extranjeros en las universidades españolas (públicas y privadas, presenciales y a distancia) ha aumentado un 43% desde el 2009.

### Estudiantes universitarios internacionales en la UE

2016 O ÚLTIMO DATO DISPONIBLE EN EUROSTAT



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Eurostat

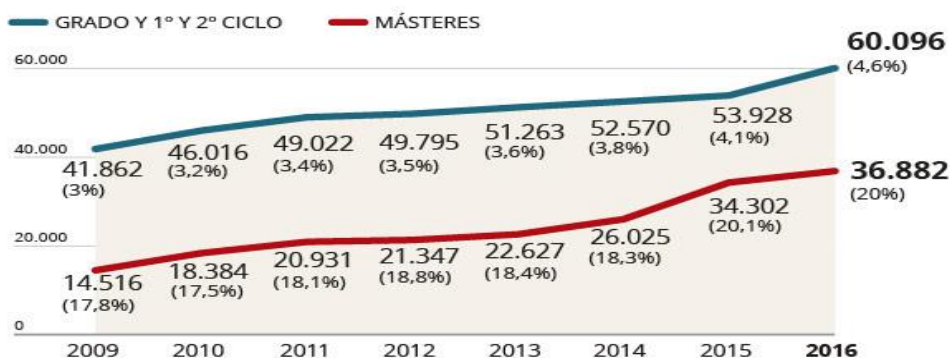
@elperiodico / @EPGraficos 


Algo más saneada es la situación de los másteres, en los que uno de cada cinco alumnos son foráneos. Los europeos de fuera de la UE, entre ellos los rusos, representan solo un 4,7% de los estudiantes extranjeros de máster matriculados en España, según recoge el ministerio en su último informe sobre Datos y Cifras del Sistema Universitario. Eso sí, desde el curso 2009-2010, el de la implantación del plan Bolonia, la presencia de alumnos de fuera en los másteres que se imparten en España se ha más que duplicado, al incrementarse en un 154%.

Si bien las cifras "mejoran en másteres y doctorados", admite Manuel Pereira Puga, investigador en el Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC, estas se encuentran todavía "por debajo de los países de la OCDE". Pereira señala una particularidad: las "grandes diferencias que existen entre universidades, un punto que debe tenerse muy en cuenta".

### Matriculados

Entre paréntesis, porcentaje sobre el total



@elperiodico / @EPGraficos 

Por comunidades, Madrid y Catalunya, y en menor medida la Comunitat Valenciana, lideran el ranking de preferencias de los estudiantes extranjeros. "Hay varias universidades madrileñas y catalanas que captan proporciones significativas de estudiantes foráneos y lo mismo ocurre con alguna escuela de negocios", subraya el investigador del Instituto de Políticas y Bienes Públicos, que atribuye la situación tanto a "factores propios de la universidad en cuestión" como a elementos "políticos y socioeconómicos regionales".

En Catalunya, en concreto, son alrededor de 20.500 los jóvenes estuvieron matriculados en el curso 2016-2017 en algunas de las 11 universidades presenciales. La estadística ministerial excluye a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que tiene una importante matrícula fuera de España.

#### *Poca presencia del inglés en las aulas*

Pese a los avances, ¿por qué los estudiantes extranjeros no ven suficientemente atractivo sacarse un título de grado por una universidad española, cuando esos mismos jóvenes sí escogen mayoritariamente España en programas de intercambio o de movilidad como Erasmus? Una posible explicación apunta a la escasa oferta que hay en los campus españoles de formación en lengua inglesa (la 'lingua franca' internacional). En concreto, en Catalunya, "de entre los cerca de 500 estudios de grado de las universidades (sin contabilizar las dobles titulaciones), los que se imparten en inglés en un porcentaje igual o superior al 50% no llegan al medio centenar", informa la consultora educativa Unportal. "Y si de este paquete restamos los estudios de carácter estrictamente lingüístico o de traducción, quedan unos 40 grados", agrega la empresa, especializada en orientación universitaria.

Unportal también constata que la "mayor presencia del idioma extranjero se concentra en los estudios de economía y negocios, turismo, videojuegos y en algunas ingenierías", mientras que "títulos con elevadas notas de acceso, como los de Medicina o los dobles grados de Física, ofrecen poca docencia en inglés".

Desde luego, "el idioma hablado en el país de destino y el idioma en el que se imparten los estudios son variables importantes para entender la movilidad internacional de estudiantes", corrobora Pereira Puga. Y "la proporción de programas formativos impartidos en inglés todavía es limitada" en España, advierte el sociólogo, que subraya cómo en países como Holanda, Suecia y Dinamarca, "la presencia del inglés en la aulas es muy alta".

#### *Cuatro años para un grado*

"Es muy plausible que el curso adicional" que tienen los grados en España respecto a la mayoría de países europeos "desincentive la captación de estudiantes internacionales, que pueden obtener un título similar en un año menos si se deciden por otro país", constata el investigador del CSIC.

Tampoco juega a favor de la universidad española la discreta posición que ocupa en los rankings internacionales, donde a duras penas se encuentra entre los 200 mejores campus del mundo. Eso, en opinión de Pereira Puga, "resta visibilidad y reputación al sistema universitario español", ya que por lo general "los jóvenes y sus familias toman decisiones sobre dónde estudiar buscando una formación de alta calidad y una buena inserción laboral".

#### *Ciudades que viven de la presencia de universitarios en el Reino Unido*

El Reino Unido, con más de 430.000 estudiantes extranjeros, es el ejemplo más paradigmático de internacionalización de la universidad que hay en Europa (y en el mundo). Allí, "la atracción de alumnos y académicos internacionales se considera una prioridad", indica Manuel Pereira Puga, investigador postdoctoral en el Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC. Y también es, prosigue, "un negocio, no solo para las propias universidades sino también para las economías locales de las ciudades donde se ubican los campus".

"La importancia del español en el mundo juega a nuestro favor", reflexiona el sociólogo, especialista en sistemas de educación superior. De hecho, "muchos de nuestros erasmus vienen a España precisamente con el objetivo de aprender o mejorar su español". Este valor, que las universidades todavía no han sabido trasladar a sus estudios de grado, es quizás uno de los ámbitos a reforzar.

## EL MUNDO

### MIR educativo: seis años para ser profesor

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 19 FEB. 2018

Buena parte de la comunidad educativa admite que la formación inicial de los maestros es mejorable, que los másteres que habilitan para dar clase en Secundaria dejan mucho que desear y que el modelo actual no es válido para seleccionar adecuadamente a los mejores profesores. Pero nadie va a regalarle así como así a Íñigo Méndez de Vigo ese plácet que le haría pasar a la Historia como el ministro que elevó el nivel de exigencia a los docentes en una de las más profundas reformas de la escuela española.

En el tic tac de la cuenta atrás electoral, el llamado MIR educativo tiene un precio muy alto. Este nuevo sistema de acceso, que también ha propuesto Ciudadanos, supone aumentar la duración de la formación de los aspirantes a maestros de los cuatro años actuales a seis años. En el caso de los profesores de Secundaria, serían siete años, porque se añadirían dos más al grado y al máster. El **Gobierno** va a necesitar «bastante dinero» para ponerlo en práctica, según todas las fuentes consultadas, pero, sobre todo, mucha mano

izquierda para que profesores, rectores, padres, alumnos, consejeros autonómicos y oposición política den el visto bueno. Porque ahora todo el mundo pone peros a un asunto en el que existía cierto consenso.

El **Consejo Escolar del Estado**, en el que está representada toda la comunidad educativa, aprobó a finales de 2017 un informe en el que planteaba estudiar la posibilidad de un MIR educativo, «considerando que el profesorado es un factor clave en la calidad de los sistemas educativos y que debe ser una profesión fortalecida». También se pronunció en esta línea la mayoría de los 83 expertos que el año pasado hablaron ante los diputados que negocian el pacto de Estado por la educación.

La UE y la OCDE recomiendan mejorar la formación inicial y la selección de docentes

La **UE** ha recomendado asimismo «una formación inicial eficaz de los docentes», «una selección adecuada» y «apoyo al inicio de la vida profesional». Las conclusiones del Consejo de la UE del 20 de mayo de 2014 instaban a los Estados miembros a «garantizar que los programas de formación inicial establezcan oportunidades para que los futuros docentes adquieran todas las competencias pertinentes necesarias para iniciar con éxito sus vidas profesionales». «Facilitar una formación inicial de gran calidad, un apoyo al principio de la carrera profesional (iniciación) y un desarrollo profesional permanente son factores significativos para garantizar que se atraiga a los candidatos adecuados», insiste.

Y lo mismo advierte la **OCDE**: «El éxito de los sistemas educativos de calidad combina el aprendizaje de los profesores en las universidades con las prácticas y la experiencia real en las escuelas».

¿Cómo lo hacen en **Europa**? En la mayor parte de los *länder* de **Alemania**, todos los graduados tienen que realizar el *vorbereitungsdienst*, un servicio preparatorio remunerado en un centro escolar de entre uno y dos años. Además, tienen dos exámenes estatales, antes y después de estas prácticas, y el segundo es requisito imprescindible para lograr un empleo fijo como docente, aunque no lo garantiza.

En **Finlandia**, donde los profesores tienen un gran reconocimiento social, los requisitos de entrada son superiores a los de los médicos. Hay pruebas de acceso a la formación universitaria que supera sólo uno de cada 10 candidatos y, después de graduarse, deben hacer un máster de forma obligatoria. Está también la opción francesa, con unos institutos superiores de formación del profesorado que se han ganado a pulso su prestigio.

«En casi dos tercios de los países de la UE, los docentes recién titulados tienen acceso a fases de iniciación estructuradas», señala el informe *La profesión docente en Europa* realizado por la red **Eurydice** de la **Comisión Europea**. Este trabajo, que utiliza datos del informe **TALIS 2013**, advierte de que España registra el porcentaje más bajo de todos los países -el 61% frente a un 89% de media- en cuanto a profesorado que tiene acceso a programas para docentes nuevos en centros escolares que incluyan actividades de mentoría.

También considera «preocupante» que sólo el 63% de los docentes españoles en el primer ciclo de Secundaria haya finalizado un programa de formación inicial del profesorado que combine conocimientos académicos, pedagogía y práctica. La mayoría de los países está en torno al 90% y sólo **Italia** -con un 53%- registra una cifra más baja.

Tanto en el grado para ser maestro como en el máster de Secundaria hay créditos para el practicum en colegios o institutos, pero fuentes educativas reconocen que «no son suficientes» y que «el sistema no está bien organizado». En muchas autonomías ni siquiera se paga a los mentores. Y aunque después de aprobar la oposición el docente hace un año de prácticas, «nunca han despedido a nadie por no hacerlo bien».

«Estamos formando a demasiados maestros. No podemos tener un sistema que saca a la calle a tantos docentes», admiten fuentes universitarias, que se muestran partidarias de poner un examen selectivo a los aspirantes antes de comenzar el grado. «La formación tiene que cambiar, el acceso debe ser más riguroso», coinciden en los campus. Pero, a la hora de la verdad, los rectores no quieren una prueba común en toda **España** -de la misma forma que rechazan una Selectividad nacional-, porque eso alteraría su statu quo.

Mientras, los sindicatos de profesores se niegan a respaldar el MIR porque temen que los interinos sean desplazados por esta nueva generación de profesores más preparados, que cobrarían la mitad que ellos durante los dos primeros años. Por eso los partidos de izquierda rechazan ahora el MIR. Por eso y porque, en un contexto de negociación sobre la concertada, la **Religión** y, ahora también, el modelo lingüístico, cada respaldo al partido del Gobierno exigirá una contraprestación. Con un encuentro con los decanos de Educación, el Ministerio comenzó el jueves una ronda de contactos con universidades, partidos y autonomías para convencerles de que digan sí al MIR.

*Las propuestas de los partidos*

**PP.**

Plantea un modelo como el MIR sanitario, con una prueba nacional selectiva tras terminar el grado o el máster y dos años de formación teórico-práctica tutorizada posterior en «centros singulares». Deben hacerlo todos los aspirantes a docentes para trabajar tanto en la pública como en la privada. Luego, para ser funcionarios, tendrán que pasar la oposición.

## PSOE.

Rechaza el término MIR y la prueba nacional y pone a evaluación (de capacidades, no de teoría) a los 18 años, antes de que el aspirante inicie cualquier grado. Habla de un año de prácticas tuteladas no remuneradas porque las incluye en la formación inicial.

## Unidos Podemos.

En el punto 145 de su programa electoral habla de un «nuevo sistema de acceso», de evaluar «conocimientos específicos» y «capacitación pedagógica», de «un amplio periodo de práctica» y de «una ponderación de méritos», pero sostiene que no es un MIR.

## Ciudadanos.

Ofrece un sistema similar al del PP -es el MIR educativo clásico-, aunque la formación sería de entre dos y tres años. Ha hablado expresamente de prácticas «remuneradas» y abre tres itinerarios: los que quieran ser maestros y vengan de Magisterio se formarán en «conocimientos concretos»; los que quieran dar clase en Secundaria y procedan de grados especializados (por ejemplo, Matemáticas) se formarán en pedagogía, y hay otra vía para psicólogos y psicopedagogos que quieran trabajar en servicios de orientación.

# infoLibre ENTREVISTA | MARÍA LUZ MARTÍNEZ SEIJO

## "Si el Gobierno no hace una propuesta seria de financiación el pacto educativo no tiene credibilidad ni sentido"

Elena Herrera. 19/02/2018

La negociación del pacto educativo que pretende poner los cimientos de una ley que sustituya a la denostada LOMCE avanza a paso muy lento en el Congreso de los Diputados. Los grupos parlamentarios que están participando en la subcomisión llevan más de un mes para ponerse de acuerdo en el primero de los quince puntos que tiene el guion, que es el relativo al diagnóstico y a los retos del sistema. Todavía no han abordado un tema clave, como es la financiación, especialmente teniendo en cuenta que el Gobierno se ha comprometido con Bruselas a reducir el porcentaje de PIB que dedica a educación este 2018.

Precisamente que el Gobierno ponga encima de la mesa dinero "contante y sonante" es una condición "imprescindible, básica y fundamental" para que el PSOE esté en el hipotético acuerdo, según confirma su portavoz en materia educativa, María Luz Martínez Seijo (Valladolid, 1968). A su juicio, si el Ejecutivo no hace una propuesta seria de financiación el pacto "no tiene credibilidad ni sentido". Otro requisito para que su grupo esté en ese pacto es que proponga una nueva ley educativa, aunque asume que eso no ocurrirá en esta legislatura si no se aceleran las negociaciones.

Martínez Seijo, que recibe a **infoLibre** en el Congreso de los Diputados, explica que, en el ámbito de las propuestas, su partido propone ampliar el número de plazas de 0-3 años y de Formación Profesional que se ofrecen en la red pública e insiste en que su formación no quiere una "concertación a la carta" en los niveles no obligatorios. También cree que es urgente recuperar el número de docentes que había antes de los recortes para que puedan atender al conjunto del alumnado en condiciones de "calidad y equidad".

**PREGUNTA.** *Tras un mes negociando siguen ustedes sin ponerse de acuerdo sobre el primero de los quince puntos del guion previsto. ¿Qué explica esta lentitud? ¿Están atascadas las negociaciones?*

**RESPUESTA.** En este primer bloque –relativo al diagnóstico, los principios y retos del sistema educativo–está habiendo un debate intenso, largo y quizá demasiado exhaustivo porque se están abordando temas que luego volverán a ser tratados en los distintos bloques. Desde mi punto de vista el método tendría que ser más ágil y limitarnos a abordar las líneas generales, Pero el problema es que cada grupo parlamentario viene con propuestas que tienen que ir debatiéndose una a una, que se intentan negociar, que en algunos casos se votan y se aprueban o no se aprueban... Es cierto que se está prolongando mucho, pero también que se están marcando posiciones claramente definidas de los distintos grupos en cuanto a distintas propuestas.

**P.** *Con esta perspectiva... ¿hay opciones reales de derogar la LOMCE en esta legislatura?*

**R.** Podría haber una nueva ley si el trabajo de la subcomisión se acelera, se acaba en tiempo y se dan los condicionantes que algunos grupos hemos puesto encima de la mesa.

**P.** *¿A qué condicionantes se refiere?*

**R.** El fundamental es el de la financiación porque en los últimos años ha habido un ataque sistemático a los recursos dedicados a financiar la educación y, en concreto, a la pública, que se ha traducido en penurias económicas, cierres de unidades, ratios elevadas, empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado, imposibilidad de incrementar la oferta educativa adecuadamente, no atender a la diversidad de nuestro alumnado como éste requiere... La única manera de aportar algo al sistema es revertir esos recortes, que están marcados por la línea ideológica del PP; así como asumir el compromiso de que la educación en España es una prioridad y constituye el eje fundamental de desarrollo para nuestra sociedad. Para ello hacen falta unas garantías a través de la Presupuestos Generales del Estado pero también en el marco de la financiación autonómica, pues son las comunidades las que tienen la competencia de gestionar la educación.

*P. Sin embargo, el partido que sustenta al Gobierno es el único que no ha puesto ninguna cifra económica para empezar a debatir. ¿Tiene sentido entonces seguir en la negociación?*

R. Nosotros vamos a exigir esta financiación y esperamos que en los próximos días el PP y el Gobierno hagan una propuesta seria. Si no, esto no tiene ninguna credibilidad ni sentido. La comunidad educativa, en las múltiples reuniones que hemos mantenido, nos está reclamando esta cuestión de manera permanente. Para mejorar la educación de este país necesitamos modernizar y digitalizar nuestras aulas, mejorar la formación inicial y continua del profesorado, flexibilizar el currículum educativo, ampliar las plazas de 0-3 años y de Formación Profesional que se ofrecen en la red pública, abordar el problema del fracaso y el abandono escolar con programas preventivos y de refuerzo que atraigan a esos chavales que han dejado las aulas y que tienen derecho a volver al sistema... pero todas estas mejoras no se pueden abordar sin ese compromiso. Lo que no podemos hacer es hablar de lo que necesita el sistema educativo y lanzar un mensaje a la sociedad de que esto es posible cuando no lo es sin que haya una financiación. Para el PSOE es una condición imprescindible, básica y fundamental que haya dinero contante y sonante encima de la mesa para que una vez que se acuerden estas medidas puedan ser implementadas.

*P. ¿Si esa condición no se da el PSOE se irá de la subcomisión?*

R. Confío en que si el Gobierno tiene intención de llegar a un pacto educativo esté a la altura de las circunstancias y aporte una financiación. Si no, lo que nos estaría trasladando es que nos ha estado tomando el pelo durante todo este año a los grupos parlamentarios y a la sociedad en general haciendo creer que hay una voluntad de volver a la senda del consenso con la comunidad educativa que no es real. Esto, sin duda, tendría efectos sobre su credibilidad en materia educativa, que ya está muy mermada. Lo que vemos hasta ahora es que el Gobierno no ha hecho nada para que el pacto sea posible y el ministro de Educación ha utilizado la negociación para no actuar y dejar que la LOMCE siguiera su curso. Nosotros tenemos claro que sin financiación y sin un cambio de ley no puede haber pacto. Lo que estamos exigiendo es lo que nosotros mismos nos hemos exigido cuando hemos gobernado: una ley dialogada con la comunidad educativa, que contó con respaldo amplio de las fuerzas políticas y con un marco de financiación clarísimo que además fue acompañado por unos programas de cooperación territorial para complementar su implantación.

*P. ¿Cuál es la propuesta económica del PSOE y dónde quiere invertir ese dinero?*

R. Nosotros, siendo conscientes de la gran necesidad de inyección económica que requiere todo el Estado del bienestar, hemos hecho una propuesta muy realista que consiste en hacer un incremento progresivo de unos 1.500 millones de euros anuales entre lo que le corresponde al ministerio y a las comunidades autónomas con el objetivo de alcanzar el 5% del PIB (ahora es del 3,6%). Las medidas se tienen que abordar dentro de un marco de consenso, aunque hay una serie de evidencias que requieren de actuaciones inmediatas. Entre ellas, recuperar el número de docentes para que puedan atender al conjunto del alumnado en condiciones de calidad y equidad, pues se han perdido 30.000 plazas por los recortes; crear 200.000 plazas de FP con ciclos formativos adaptados a los nuevos puestos de trabajo y que puedan dar salida a los jóvenes que se han quedado fuera del sistema educativo y del marco laboral; modernizar el sistema con nuevos métodos de trabajo que tienen que ser asumidos por el profesorado; potenciar la formación en lengua extranjera de nuestros alumnos con desdobles y a través de la enseñanza integrada; favorecer el modelo de escuela inclusiva para evitar unas tasas de fracaso escolar que están atascadas; regular adecuadamente la Educación Infantil de 0-3 años con una tendencia progresiva hacia la universalización y la gratuidad garantizada desde la escuela pública, pues no queremos una concertación a la carta en los niveles no obligatorios...

*P. Usted anunció el pasado verano un "otoño calentito" con iniciativas que tenían "efectos perjudiciales" y cuya solución, dijo, no podía "esperar". Por ejemplo: los conciertos a colegios que segregan por sexo o el carácter evaluable de la asignatura de religión. Las iniciativas se registraron pero están paralizadas. ¿Por qué?*

R. Las registramos porque entonces estaba paralizado todo el tema de la subcomisión, pero decidimos detenerlas para ser leales a las negociaciones ya que esas cuestiones están en el guion que vamos a abordar. No obstante, están ahí y se pueden activar en cualquier momento si esto se atasca. Cuando nos hemos sentado a negociar hemos sido serios. Digo esto porque, durante estos meses, el resto de grupos no han hecho lo mismo, pues han empezado a registrar iniciativas que sí han llegado a debatirse a pesar de que están dentro de lo que se va a abordar en el pacto. En concreto, las relativas al adoctrinamiento, la Alta Inspección Educativa, el MIR docente, los conciertos educativos... No sé a qué están jugando los grupos parlamentarios, desde luego, no a la lealtad de las negociaciones, pero allá cada uno con sus circunstancias.

*P. ¿Son estas sus líneas rojas o todo es negociable?*

R. Son nuestras posiciones y las mantenemos, claro. Por ejemplo, en relación a la programación de la oferta educativa, lo que no vamos a defender nunca es lo que defiende el PP, que es la libertad de elección del tipo de centro a demanda social. Respetamos la función y el trabajo que hacen los centros concertados, pero entendemos también que tienen una responsabilidad en el cumplimiento de los criterios de escolarización al igual que los centros públicos. Estamos radicalmente en contra del pago de cuotas, pues si un centro tiene un

concierto tiene que garantizar la gratuidad. De no hacerlo, están excluyendo a cierto alumnado. Tampoco estamos de acuerdo con los cambios introducidos en la LOMCE, que prevé la posibilidad de ceder suelo público para construir centros concertados o crear zonas únicas de escolarización.

*P. Una de las proposiciones incluía el blindaje a la oferta de plazas públicas y concertadas que decidan los gobiernos autonómicos. Sin embargo, en Aragón y la Comunitat Valenciana, donde gobierna su partido, los tribunales frenaron el recorte al número de aulas concertadas. ¿Mientras la LOMCE siga en vigor va a ser imposible que estos Ejecutivos cumplan con el compromiso de "reducir progresivamente los conciertos"?*

R. Por eso decimos que se tiene que volver a un marco de racionalidad y por eso registramos esta proposición de ley porque creemos que las comunidades autónomas tienen que tener el control de sus recursos económicos. Hay que recordar que el PP había presentado previamente, en junio, otra iniciativa para ampliar lo que ya habían garantizado en la LOMCE a través de la petición de la libertad de elección de centro a demanda social, que supondría que cualquier familia que lo reclamara, en cualquier lugar de España, pudiera tener derecho a una plaza concertada.

*P. ¿Con qué partido está encontrando el PSOE más sintonía en la subcomisión?*

R. Depende de cada punto que se aborde. Ha habido todo tipo de acuerdos, pues en la subcomisión la negociación es permanente. Nos hemos sentido a gusto con propuestas de ERC, de Unidos Podemos, de Ciudadanos... creo que no se puede hablar de bloques.

*P. Se lo pregunto porque Unidos Podemos les acusa de haber ido "de la mano" del PP en la definición de qué mayorías requerirán las propuestas para ser aprobadas.*

R. Teniendo en cuenta nuestra experiencia de Gobierno y nuestra experiencia política por haber pasado más legislaturas en el Congreso, entendemos que si el objetivo es alcanzar un pacto de Estado para dar estabilidad al sistema educativo que tenga durabilidad tiene que tener unos consensos mayores que una mayoría simple. Si no, nos vamos a encontrar dentro de dos años con un nuevo escenario electoral que podría modificar todo el trabajo que se ha realizado durante un año en el Congreso. O le damos un carácter de seriedad o, francamente, ¿a qué estamos jugando? Entiendo que ellos tengan su estrategia política y me parece respetable, pero creo que una política de Estado como es la educación requiere unas mayorías más amplias para que lo que se está acordando ahora con mucho esfuerzo no pueda cambiar dentro de tres días. También es cierto que el escenario de la subcomisión tiene un hándicap importante, que es que no todos los grupos parlamentarios están participando. Por lo tanto, a veces el juego de las votaciones permite que haya propuestas que, si el PP no vota a favor, no salen. Pero eso no depende de la fórmula de los 3/5, sino de la falta de asistencia de determinados grupos parlamentarios.

*P. ¿Qué grupos parlamentarios no están asistiendo?*

R. A las sesiones estamos asistiendo los cuatro grandes [PP, PSOE, Unidos Podemos y Ciudadanos] y ERC, que ha empezado a asistir aunque no siempre participa en las votaciones. Falta el PNV, el PdeCat, el Grupo Mixto... Nosotros buscamos un encaje que no permitiera al PP tener el poder de veto, pero eso exige una seriedad en la asistencia por parte de todos que no existe. A nosotros no nos pueden recriminar el haber buscado un encaje para eliminar el poder de veto del PP, con el que no estábamos de acuerdo, pero con el que se garantiza una mayoría suficiente para que esto no pueda cambiar de un día para otro.

*P. ¿Le preocupa que España sea el sexto país de la UE con mayor segregación en las aulas por motivos socioeconómicos?*

R. Me parece muy grave, especialmente porque el sistema educativo español siempre había sobresalido en el criterio de equidad. De la segregación social apenas se habla. En España tenemos cada vez más diferencias socioeconómicas y eso se traduce en las escuelas. Ese informe pone de manifiesto que es una realidad todo aquello que el PSOE viene denunciando en los últimos años respecto a la LOMCE y la política del tijeretazo en materia educativa. Ese informe también reveló que Madrid es la comunidad en la que hay más segregación por nivel socioeconómico, lo que es consecuencia de unas políticas que siempre hemos denunciado que serían demoleedoras.

*P. ¿Cómo se contrarresta esta situación?*

R. Nosotros hemos defendido siempre las políticas de equidad e igualdad, que la política de becas ha sido básica para todos y que la escuela tiene que ser garantía del ascensor social. Un alumno, en el momento en el que entra en un centro, tiene que tener garantizada la atención a la diversidad, independientemente de la que sea; contar con profesores de apoyo si los necesita; con becas de comedor y para el material escolar... Y eso pasa por unas políticas de inclusión efectivas y realistas. También es imprescindible que ningún alumno pueda quedarse fuera de un centro porque le exijan una cuota, como ocurre en ciertos concertados.

*P. ¿Por qué el PSOE defiende una medida que premia igual a ricos y pobres, sin progresividad, como es la gratuidad de la primera matrícula para todos los alumnos de las universidades públicas?*

R. La medida supone la ampliación de un derecho, como ya existe en la sanidad, donde el derecho a la asistencia es independiente de la renta. Además, sólo se va a implantar en las universidades públicas y exige que el alumnado apruebe, pues solo será gratuita la primera matrícula. Esta propuesta la enmarcamos dentro de nuestra voluntad de avanzar hacia el modelo de sociedad que queremos, basada en el conocimiento, más desarrollada y preparada... y en el que la educación integral sea el eje principal.



## europapress.es

### El TC anula el sistema de la LOMCE para garantizar la escolarización en castellano en Cataluña

*Sentencia que el Gobierno no puede regular las bases del plurilingüismo pero sí avala su competencia sobre las evaluaciones de ESO y Bachillerato*

MADRID, 20 (EUROPA PRESS)

El Tribunal Constitucional ha estimado parcialmente el recurso de la Generalitat de Cataluña contra la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) y ha anulado algunos de los preceptos impugnados por considerar que invaden competencias autonómicas en materia de educación.

Entre ellos, la sentencia considera que el sistema diseñado por la ley para garantizar la enseñanza en castellano sostenida con fondos públicos, que impulsó el exministro José Ignacio Wert, no respeta el reparto de competencias entre el Estado y la comunidad autónoma. Se refiere, en concreto, a la capacidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Alta Inspección de Educación, para decidir sobre la escolarización de esos alumnos en centros privados y a su financiación.

El sistema previsto en la disposición adicional 38 de la LOMCE que ahora queda anulada, permitía al ministerio becar la escolarización de alumnos en castellano en centros privados cuando la red pública catalana no les garantizase este derecho. El decreto que desarrolló esta previsión establecía en unos 6.000 euros el importe por alumno y año, que después el Gobierno detraería de la financiación autonómica de Cataluña. En enero de 2015, habían pedido la ayuda 322 familias de cara al curso 2016/2017, cuando se concedió a un total de 40, según datos oficiales. Ahora, la sentencia aprobada por unanimidad y de la que ha sido ponente el magistrado Fernando Valdés Dal-Ré, rechaza esta previsión porque considera que la alta inspección educativa está interviniendo de forma "directa" y en sustitución del Estado para ejecutar una competencia que es autonómica y lo hace porque la LOMCE se excede al atribuirle este papel.

Conforme detalla el texto, según la doctrina constitucional, la alta inspección "constituye una competencia estatal de vigilancia, pero no un control genérico e indeterminado que implique dependencia jerárquica de las Comunidades Autónomas respecto a la Administración del Estado". Considera así que no es admisible que la alta inspección asuma competencias que son de las comunidades.

Explica que el Estado puede fijar mecanismos de control administrativo o de coordinación, pero siempre que las medidas aprobadas "hallen cobertura en alguna competencia estatal de coordinación y resulten debidas, necesarias y proporcionadas, en el sentido de que sean la alternativa menos restrictiva para salvaguardar bienes legítimos y produzcan más beneficios en éstos que perjuicios en la autonomía de las Comunidades Autónomas". Para ello, la configuración de los mecanismos de "coordinación o control" debe cumplir siempre dos requisitos: debe estar "suficientemente objetivada o determinada en normas de rango legal" (predeterminación normativa) y debe venir precedida de un requerimiento previo que permita a la administración autonómica corregir por sí misma su actuación.

No sería el caso, de acuerdo al Constitucional. Según establece, el procedimiento que diseña la LOMCE excede de los límites marcados por la doctrina en relación con la alta inspección estatal, e incumple también los dos requisitos relativos al "control" administrativo. En primer lugar, porque la intervención de la alta inspección se produce de forma "directa", así que el Estado está ejecutando "por sustitución" una competencia que es autonómica. En segundo lugar, considera que la LOMCE tampoco cumple el requisito de "predeterminación normativa" cuando utiliza términos como "razonable" o "adecuado" para fijar en qué momento puede el Estado escolarizar alumnos en centros privados, con la consiguiente retención económica a la Comunidad Autónoma, y cuándo puede declarar extinguida esa obligación. "No se puede construir una verificación administrativa de cumplimiento o incumplimiento de la Comunidad Autónoma, con los efectos previstos en la regulación impugnada, sobre la base de lo que la Alta Inspección de Educación considere el margen de 'razonabilidad' y 'adecuación'", dice el Constitucional. Además, advierte la sentencia, la norma prevé la intervención estatal sin opción a que se produzca un previo intercambio de información tendente a la siempre deseable solución de diferencias por vía de cooperación, y sin previo requerimiento; sólo se da audiencia a la Comunidad Autónoma "en el seno de un procedimiento ya iniciado

Por tanto, concluye que "no se proporciona a la Comunidad Autónoma cauce alguno para manifestar su punto de vista como Administración responsable de la programación educativa", ni "se le da ocasión para remediar" el incumplimiento mediante el ejercicio de sus propias competencias. Anula en consecuencia los párrafos 3, 4 y 5 de la disposición adicional 38ª4c) de la Ley de Educación (LOE), tal y como quedan redactados en el artículo Único 99 LOMCE, y el mecanismo para su financiación introducido en la LOFCA.

**EL ESTADO NO PUEDE REGULAR EL PLURILINGÜISMO**

Por otra parte, la sentencia declara inconstitucional la disposición final 7ªbis LOE (añadida por el art. Único 109 LOMCE), según la cual corresponde al Gobierno establecer, vía reglamento, las bases de la educación plurilingüe (impartición de asignaturas no lingüísticas en lenguas extranjeras) desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas. El Tribunal sostiene que la ley no especifica el criterio legal que da cobertura a esta competencia del Gobierno para el desarrollo reglamentario básico y que tampoco puede justificarse en que la educación plurilingüe tenga un carácter excepcional, pues abarca prácticamente a todas las enseñanzas no universitarias.

No obstante, el Tribunal avala otra serie de artículos de la LOMCE recurridos por la Generalitat de Cataluña, como la competencia para regular las pruebas de evaluación finales de ESO y Bachillerato y fijar tanto los criterios de evaluación como las características de los exámenes. Considera que se trata del ejercicio de la competencia estatal para regular las "condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales" que le atribuye la Constitución. Avala también la parte impugnada de la nueva configuración de la estructura de las asignaturas que realiza la LOMCE. Según los recurrentes, el diseño contenido en la ley estatal limita la capacidad de las comunidades de complementar los contenidos básicos, pues ahora es compartida con los centros docentes, pero el Constitucional no lo ve así.

Recuerda que según su doctrina, corresponde al Estado fijar las llamadas "enseñanzas mínimas", que la LOMCE denomina "aspectos básicos del currículo". Tanto antes como después de la entrada en vigor de la LOMCE, las administraciones autonómicas pueden completar ese currículo básico con "enseñanzas específicas que respondan a su particularidad dentro del Estado autonómico".

La sentencia concluye que la LOMCE preserva la competencia autonómica y rechaza que se solape con la de los centros docentes, pues "pueden complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa, pero al hacerlo están sometidos tanto a la regulación y límites establecidos por las Administraciones educativas, lo que desde luego incluye la normativa dictada por las CC.AA, como a la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa".

También declara constitucional que el Estado regule los criterios de admisión a los ciclos de grado medio y superior de FP cuando el número de plazas ofertadas sea inferior a la demanda, pues entiende que el objetivo es evitar criterios arbitrarios y que es "constitucionalmente admisible la colaboración reglamentaria".

**El Confidencial**  
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

## El pensamiento crítico

*Vuelve el debate sobre si se debe estudiar o no Filosofía y por qué. Es una batalla necesaria, pero de resultado incierto*

JOSÉ ANTONIO MARINA. 20.02.2018

A buenas horas, mangas verdes. La vicepresidenta, Soraya Sáenz de Santamaría, preocupada por el influjo de las 'fake news' y de las redes sociales, ha pedido a educadores, padres y gobernantes que fomenten el pensamiento crítico de los jóvenes para ayudarles a tomar decisiones informadas. Sin embargo, la única asignatura que tiene como objetivo específico desarrollar esa competencia, que es la **Filosofía**, ha sido eliminada de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y reducida en el Bachillerato.

Espero que la petición de la vicepresidenta lleve implícito un acto de contrición y un propósito de enmienda, ahora que se está trabajosamente elaborando un pacto educativo a velocidad de caracol, que a su vez dará paso —si hay suerte— a una nueva ley educativa que, tal vez, desembocará en medidas que, si todo continúa a la misma velocidad, llegarán a las aulas para beneficio de alguna lejana **generación** de alumnos españoles, quizá todavía no nacida.

*La novena competencia*

Dicho esto, vamos a hablar en serio de la filosofía y del pensamiento crítico. La exclusión de esa asignatura de los currículos no es una exclusiva española. En 2000, el Consejo Europeo fijó en Lisboa la estrategia educativa europea: "Convertir Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social".

Eso exigía una reforma educativa que se concretó, entre otras cosas, en la selección de las competencias básicas que debía poseer todo ciudadano europeo. La LOE incluyó ocho que la Lomce ha reducido a siete para unificar dos y, supongo, para chingar: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 3. Competencia digital. 4. Aprender a aprender. 5. Competencias sociales y cívicas. 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. 7. Conciencia y expresiones culturales.

En aquel momento, protesté contra la ausencia de la filosofía —una competencia profundamente europea— y la ausencia de todo interés por el pensamiento crítico. Intenté lanzar una campaña para reclamar a la Unión Europea la inclusión de una novena competencia, orientada a desarrollarlo. Recordaba la tesis de Jacques Derrida, famoso filósofo francés, que defiende el 'derecho a la filosofía' como fundamento del resto de derechos humanos. Mi propuesta fracasó estrepitosamente, pero tal vez ahora pueda ser resucitada, y acogida por los

partidos políticos y por el Gobierno. Les animo, pues, a defender la novena competencia, y a incluirla en todo el recorrido educativo. La eficacia de la 'filosofía para niños' en la escuela primaria es asombrosa.

Pero, antes, los filósofos debemos demostrar a la sociedad que somos gentes de fiar. La intelectualidad filosófica europea —en especial la francesa— quedó muy desprestigiada porque sufrió un espejismo marxista que le nubló el juicio. Después, tal vez como reacción, cayó en una defensa del 'pensamiento débil', y en una profunda desconfianza ante cualquier pretensión de verdad, incluida la científica. Lo que está en el origen de la posverdad no es Trump, sino los filósofos 'posmodernos'.

*Crítico constructivo*

Esto supone atribuir al 'pensamiento crítico' una tarea demoledora de cualquier pretensión de verdad, un filosofar con el martillo, como pedía Nietzsche. Pero lo que necesitamos en realidad es un 'pensamiento crítico constructivo', que se empeñe en trabajar, como ha hecho siempre la filosofía (y, por supuesto, la ciencia) para conocer la verdad. He contado alguna vez que en el coloquio que siguió a una conferencia sobre los filósofos posmodernos, pregunté a Ferrater Mora —un profundo conocedor de la filosofía— si creía que lo que decían esos pensadores era verdadero. Me respondió que era una pregunta impertinente. Si no se puede preguntar si lo que dice un filósofo es verdad, convertimos la filosofía en una variante de la literatura biográfica, expuesta en un formato conceptual en vez de narrativo. Y en ese caso, debe incluirse en la asignatura de Historia de la Literatura.

Pero la filosofía es una cosa más seria. No trata solo de 'plantear preguntas', como dicen defensores bienintencionados. Es de suponer que podrá dar también alguna respuesta. La deriva que las facultades de Filosofía han dado hacia el estudio de su historia la interpreto como una confesión de impotencia que no comparto, un reconocimiento de que la filosofía no da más de sí. Creo que este erudito escepticismo está equivocado. En otros artículos de esta sección ya he explicado cual debería ser el contenido de esa filosofía.

Además de la postura deprimida de los filósofos, hay otro gran obstáculo para el pensamiento crítico: una mala idea de democracia, que consiste en afirmar que todas las opiniones son respetables y equiparables. Esto es un solemne error. Lo que es respetable es la persona que opina, no sus opiniones, que pueden ser necias, ofensivas o ignorantes. Platón, que dedicó parte de su obra a defender el conocimiento ('sofía') y despreciar las opiniones ('doxa'), se removería en su tumba si viera la glorificación de la opinión que entre todos estamos organizando, con la impagable ayuda de las redes sociales y de los medios que aprovechan las redes sociales para dar vidilla a sus programas con poco trabajo.

El pensamiento crítico —la filosofía— tiene que devaluar el culto a la opinión, y, hoy por hoy, es una batalla necesaria, pero de resultado incierto.

**europapress.es**

## **El Congreso pide al Gobierno derogar los Acuerdos con la Santa Sede para dejar la Religión fuera del sistema educativo**

MADRID, 21 Feb. (EUROPA PRESS) –

La Comisión de Educación del Congreso de los Diputados ha aprobado una proposición no de ley por la que insta al Gobierno a denunciar y derogar los Acuerdos del Estado español con la Santa Sede, así como de los suscritos en el mismo sentido con otras confesiones religiosas, para "garantizar el imprescindible carácter laico de la escuela como institución pública" y dejar la enseñanza de la Religión fuera de este ámbito.

La iniciativa, defendida por los diputados Miguel Ángel Bustamante, de Unidos Podemos/En Comú Podem/En Marea, y Enric Bataller, de Compromís, ha sido transaccionada por el PSOE. El PP, que ha votado en contra, ha dicho que la propuesta es "propia de la izquierda rancia anticatólica", mientras que Ciudadanos, que tampoco la ha apoyado, la ha calificado de "impertinente" y "oportunista".

De esta forma, el texto señala que el Congreso de los Diputados insta al Gobierno a "garantizar el imprescindible carácter laico que debe revestir la escuela como institución pública, dejando la religión confesional fuera del sistema educativo oficial, es decir, del currículo y del ámbito escolar".

Asimismo, pide "denunciar y derogar los Acuerdos del Estado español con la Santa Sede, así como de los suscritos en el mismo sentido con otras confesiones religiosas, obligando al gobierno a proceder para el cumplimiento de ese mandato".

La introducción de este segundo punto se corresponde, según el diputado socialista Guillermo Meijón, con la propuesta presentada en el Congreso de los Diputados por distintos grupos en enero de 2017, entre otros por Europa Laica, y trata de "focalizar el tema en el punto más relevante", que, a su juicio, es la derogación de los Acuerdos España-Santa Sede.

La iniciativa de Unidos Podemos y Compromís incluía un tercer punto que planteaba la "retirada progresiva" del desvío de fondos públicos hacia las "redes escolares privadas", es decir, a los centros concertados. Este aspecto se ha eliminado a petición del PSOE, cuyo portavoz ha indicado que este debate se va a producir en la Subcomisión para el Pacto Educativo, ya que en su guión de temas a acordar hay dos bloques específicos sobre la enseñanza de las religiones y las redes educativas.

**europapress.es**

## **Cs registra en el Congreso su 'MIR docente': Examen nacional tras el Grado, máster y dos años de prácticas remuneradas**

MADRID, 23 Feb. (EUROPA PRESS) –

Ciudadanos ha registrado este viernes en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley para establecer un nuevo sistema de acreditación docente --para maestros de Infantil y Primaria y profesores de Secundaria--, que denomina 'DIR' (Docente Interno Residente), y que consiste en un examen nacional tras finalizar el grado universitario, un máster o curso específico orientado al ámbito en el que van a ejercer la docencia y uno o dos años de prácticas tuteladas y remuneradas en centros de referencia

Estas son las principales características de la propuesta de la formación naranja, muy similar a la que plantea la Conferencia de Decanos de Facultades de Educación, que cuenta, a su vez, con el visto bueno del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En total, supondría una formación de seis años de duración, que en el caso de los aspirantes a una plaza pública habría que añadir la fase de oposición.

En declaraciones a los medios en el Congreso de los Diputados, la portavoz de Educación de Cs, Marta Martín, ha explicado que esta propuesta registrada para su debate en esta cámara, ha sido enviada a todos los grupos parlamentarios de la Subcomisión para el Pacto Social y Político por la Educación, que tiene previsto consensuar un nuevo sistema formación del profesorado en las próximas semanas.

"Para que luego diga el ministro que no proponemos nada. No paramos de hacerlo", ha apostillado Martín, que ha recordado que este 'MIR educativo' es uno de los compromisos del acuerdo de investidura entre Cs y el PP, y que tendría aprobarse en un plazo de seis meses, tal y como consta en el texto de la proposición no de ley.

Para Ciudadanos, no basta con el grado universitario para ser maestro o profesor en cualquier centro educativo, como ocurre hasta ahora. Su propuesta consiste en la selección de los graduados "con los mejores resultados académicos y actitudinales", mediante una prueba nacional para todos los aspirantes, a los que se ofrecerá el ejercicio remunerado de la enseñanza durante un periodo de "varios cursos académicos" en centros de enseñanza y bajo la dirección y supervisión de profesores con experiencia y competencia acreditadas que actuarían como tutores expertos o mentores.

Además, sostiene que estas prácticas serán "complementadas" con la formación pedagógica y teórica "adecuada", es decir, una curso específico o máster, para que los aspirantes a profesor puedan "afrontar las diversas problemáticas que pueden surgir en las aulas".

Tras este periodo, obtendrían la acreditación. A este sistema Ciudadanos pretende incluir a los psicólogos y psicopedagogos que quieran ejercer en centros educativos, es decir, que estos tendrán que pasar por las mismas fases que el resto de profesores y maestros. Según ha indicado Martín, el objetivo de su grupo parlamentario es modificar también la formación inicial y establecer un 'número clausus' para el grado de Magisterio y adecuar así las plazas a la demanda del sector, y con unas pruebas específicas de acceso, además de la nota de la Selectividad o EBAU.

---

## **ESCUELA**

### **España es uno de los países donde menos dura el programa de iniciación de los profesores**

España es uno de los países donde el periodo de los programas de iniciación de profesores de -la formación inicial del docente es más corto, junto con Grecia, según pone de relieve un informe de Eurydice sobre el acceso, progresión y apoyos en la Carrera Docente en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en Europa.

"El periodo de iniciación dura normalmente un año, aunque en Grecia y en España, en algunas Comunidades Autónomas, sólo dura unos meses", señala el informe, publicado este jueves por la Comisión Europea.

El periodo de formación inicial de profesores suele durar en España entre tres meses hasta un año, dependiendo de la Comunidad Autónoma, precisa el informe, mientras que en el caso de Grecia el periodo dura cuatro meses y en Polonia, nueve.

La duración habitual sin embargo suelen ser doce meses en la mayoría de los países, incluido Francia, Italia, Reino Unido, Austria y Suecia, aunque se alargan hasta los tres años en el caso de Luxemburgo e Irlanda. En Malta, duran 24 meses y en Alemania, entre un año y dos años, mientras que no están regulados en Bélgica, Austria, República Checa, Dinamarca, Países Bajos, Letonia y Lituania.

El estudio pone de relieve además que, en más de un tercio de los sistemas educativos, los marcos de competencia de los profesores se utilizan a lo largo de toda la carrera, tanto en la fase inicial de la docencia como para el desarrollo profesional continuo del profesor, incluido en Francia, Alemania, Estonia, la comunidad flamenca en Bélgica, Italia, Lituania, Austria, Rumanía y Reino Unido.

En cambio, sólo se utilizan en la fase inicial en España, en el sistema educativo francófono belga, República Checa, Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia y Suecia.

El desarrollo profesional continuo (CPD) no es obligatorio en España, aunque sí es un requisito para la promoción y un aumento de salario.

Las actividades de desarrollo profesional para los profesores son obligatorias en Portugal, el sistema educativo belga francófono, Austria, Hungría, Chipre, Rumanía, Bulgaria, Lituania, Letonia, en el sistema escocés (Reino Unido) y son obligatorias en Primaria pero no en Secundaria en Francia, donde también se requieren para obtener una promoción, al igual que en Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Croacia y Polonia. En Austria también son requisito para obtener un aumento de sueldo y en República Checa, Grecia y Portugal se tienen en cuenta.

La participación en actividades de desarrollo profesional continuo se considera una de los deberes estatutarios de los profesores en Reino Unido, Alemania, Italia, República Checa, Finlandia, Estonia, Polonia y Eslovaquia y es optativo para los profesores en Países Bajos, Suecia, Dinamarca y Grecia.

Todos los marcos de competencias del profesorado definen las áreas de competencia que necesitan pero, según refleja el informe, en siete países, entre ellos España no se detalla lo que implican en términos de conocimiento y capacidades. Tampoco se detallan en la comunidad francófona belga, Italia, Hungría, Austria y Eslovaquia.

El informe pone de relieve que las perspectivas de "una buena carrera" pueden ser un factor "importante" para mantener motivados a los profesores durante toda su carrera. "Les anima a desarrollar las capacidades que necesitan para mantenerse al ritmo de los cambios del entorno educativo y continuar ofreciendo una enseñanza de calidad a los alumnos", reza el informe.

España figura entre los países de carreras de estructura "plana", junto con Bélgica, República Checa, Dinamarca, Grecia, Italia, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia y Croacia. No obstante, el informe precisa que los sistemas educativos en España, el sistema germanófono en Bélgica, República Checa, Italia, Letonia, Austria y el modelo educativo norirlandés en Reino Unido "algunas responsabilidades adicionales pueden conllevar un incentivo financiero específico".

En la mayoría de los países con una estructura de carreras multinivel la promoción está vinculada a un aumento de salario, con la excepción de Estonia. En Francia, Irlanda y Letonia, los profesores promocionados también reciben una dieta adicional.

Los sistemas de evaluación además de los profesores en cinco países -España, Croacia, Italia, Chipre y la comunidad germanófona en Bélgica- "nunca" se utilizan para revisar las necesidades profesoras de los docentes, según el informe.

El informe concluye que "muchos" países se enfrentan la escasez de profesores, en algunos casos en regiones específicas o de asignaturas determinadas y en otros debido al envejecimiento de la población docente y el elevado número de docentes que abandona la profesión.

España es uno de los países que tiene un doble problema escasez y sobrecapacidad de docentes, dependiendo de región, junto con Alemania, Italia, Grecia y Lituania.

Sólo en Finlandia y la comunidad germanófona de Bélgica no hay problemas de escasez o sobrecapacidad de profesores, mientras que en Chipre, Polonia, Portugal, Eslovenia y en Irlanda del Norte hay un exceso de profesores.

## Educación mantiene los exámenes eliminatorios para el acceso a la función pública docente

El Consejo de Ministros ha dado luz verde al Real Decreto que regula el acceso a la función pública docente y que establece un modelo de exámenes por etapas que, finalmente, seguirán siendo eliminatorios para defender "el principio de igualdad", según ha señalado el ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo.

"Hemos seguido defendiendo los principios de igualdad, mérito y capacidad y hemos ponderado las fases de oposición y de concurso de las mismas", ha explicado el también portavoz del Gobierno en rueda de prensa tras el Consejo de Ministros, al presentar el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

Méndez de Vigo ha reconocido que este es el punto donde no logró consenso en la elaboración de la nueva normativa, pues "algunas comunidades autónomas y algunos de los sindicatos" defendían que las pruebas no debían ser eliminatorias, lo que implica que tras suspender una no se puede pasar a la siguiente fase de examen, sino que todos los resultados debían computarse y hacer media para la nota final.

"El Gobierno ha considerado que sí (deben ser eliminatorias) y cuenta con el aval del Consejo de Estado y la Abogacía porque le parece que eso también va en la línea de los principios de igualdad, mérito y capacidad", ha asegurado.

De este modo, el decreto establece que la calificación de la fase de oposición se calculará haciendo media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las pruebas, siempre y cuando todas ellas hayan sido superadas.

Conforme ha explicado, la aprobación del Real Decreto implica que se pueden volver a convocar oposiciones a docentes y ha avanzado, que al igual que el año pasado, cuando el Gobierno presente los Presupuestos Generales del Estado incluirá una cláusula por decreto ley que habilitará a las comunidades autónomas para acumular las plazas docentes que se hayan quedado un año sin convocar al año siguiente.

En esta línea, se ha dirigido a "las personas que están esperando" a que se convoquen nuevas plazas, para decirles que "tengan la seguridad y la tranquilidad de que se van a celebrar" oposiciones.

De hecho, uno de los principales objetivos del decreto es atajar la tasa de interinidad, que supera el 20% y que Educación quiere reducir a un 8% en los próximos cinco años, meta que aspira a conseguir con "la mayor oferta de empleo público docente de la historia de España, desarrollada a través de cinco convocatorias" que tendrán lugar hasta 2022 y en las que regirán las nuevas condiciones.

Para ello, la nueva normativa incrementa en el baremo de méritos de la fase de concurso la valoración de la experiencia docente previa de los aspirantes y modifica el sistema de calificación final del concurso-oposición aumentando el peso de la fase de concurso, según explica el Ministerio de Educación en un comunicado.

Entre las novedades del nuevo sistema, destaca así que para formar la puntuación global del aspirante, se ponderarán las dos fases de la convocatoria, dando un 60% a la parte de oposición y un 40% a la de concurso (ahora el reparto era 66% y 33%, respectivamente).

En cuanto a la experiencia previa, pesará hasta 7 puntos (hasta ahora el máximo eran cinco) y para calcularlos, se valorará hasta un máximo de diez años de bagaje (hasta ahora se consideraban cinco a lo sumo), con una puntuación numérica para cada uno de ellos en función de diversos criterios.

En concreto, por cada año de experiencia docente en especialidades del cuerpo al que opta el aspirante, en centros públicos recibirá 0,700 puntos, mientras que recibirá 0,350 puntos por año en centros públicos si es en especialidades de distintos cuerpos. Además, cada año en especialidades del mismo nivel educativo valdrá 0,150 puntos, y las de distinto nivel educativo pesarán 0,100 puntos.

Asimismo, se amplía el número de temas que serán extraídos al azar por el tribunal para el desarrollo por escrito de un tema elegido por el aspirante: En aquellas especialidades que tengan un número no superior a 25 temas, deberá elegirse entre tres temas (Ahora es entre dos); en las que tengan más de 25 pero menos de 51 temas, el aspirante podrá elegir entre cuatro, y en las especialidades que tengan más de 50 temas, la elección se hará entre cinco.



## Faltan evidencias científicas a la hora de hablar de la educación

*Cada vez son más las voces que piden que crezca la influencia de los laboratorios y los centros de investigación, frente a la de los despachos, en la política escolar, las que echan falta un mayor rigor científico a la hora de abordar los problemas que se plantean en las aulas.*

SARAY MARQUÉS

"La Lomce anuncia en su preámbulo que las medidas que propone están basadas en evidencias. Os invito a que localicéis esas evidencias". Con este reto, el maestro de Primaria y profesor asociado de la Universidad de Navarra (donde enseña parte de la asignatura Niños con Dificultades de Aprendizaje) Juan Cruz Ripoll-Salceda concluía su ponencia en la primera jornada Las pruebas de la educación, hace un año en Bilbao.

Había acudido al encuentro con un estudio debajo del brazo, acerca de los protocolos de trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las distintas comunidades autónomas. Ahora, actualizado de la mano de Laura Bonilla, se acaba de publicar en la *Revista de Neurología*. En él, realizan un análisis de la atención escolar que se propone desde instancias oficiales y de una disparidad que ya allá por 2014 daba pie al grupo político UPyD a presentar una proposición no de ley pidiendo la creación de un protocolo nacional de coordinación entre los Ministerios de Sanidad y Educación para que los niños con TDAH pudieran tener derecho a los mismos ajustes en el entorno escolar.

### *El ejemplo del TDAH*

El TDAH, que se cita por primera vez en la Lomce (2013) como necesidad educativa especial y, por tanto, como una de las causas de atención educativa diferente a la ordinaria, tiene una prevalencia de entre el 4,9% y el 8,8% de los menores de 18 años. El trastorno, según se lee en el estudio de Cruz, “se manifiesta con conductas persistentes de desatención, hiperactividad o impulsividad con una frecuencia y una intensidad mayor de las esperables según la edad y el desarrollo de la persona”, lo que incide significativamente en el rendimiento escolar.

El primer problema es que la investigación en España apenas se ha preocupado del estudio de las dificultades escolares del alumnado con TDAH. Falta investigación, por un lado, y los recursos disponibles para el abordaje en las aulas se olvidan de la investigación que hay.

Así, un paseo por las guías y protocolos de actuación (se analizan 15, pues en la Comunidad Valenciana no se encuentra un documento específico y en Baleares no es público) demuestra cómo las diferencias son considerables, desde las que cumplen más criterios de calidad (Extremadura, Galicia, Cataluña y Navarra) a las que, como Madrid, se convierten en las únicas sin información sobre la detección y el diagnóstico del TDAH.

A los autores les llama la atención la escasa fundamentación científica de unos protocolos que, en muchos casos, no citan al que se considera como documento de referencia, la *Guía de práctica clínica por el TDAH* -De 2010, está pendiente de actualización. Incluye apartados sobre el abordaje psicológico y psicopedagógico y, pese a que muchos lo criticaron en su día, a día de hoy es el principal recurso con el que se cuenta-. Así, de 13 pautas de actuación posteriores a 2010 (en Canarias, Castilla-La Mancha y el País Vasco son previas), solo cinco –Aragón, Asturias, Cataluña, Galicia, Murcia y Navarra– la mencionan. O que solo cuatro –Aragón, Castilla y León, Cataluña y Murcia– citen algún análisis de síntesis o metaanálisis, aunque existan publicaciones recientes. O que solo en el caso de Aragón el estudio de las necesidades del alumnado con TDAH haya sido previo al protocolo autonómico.

También ponen de manifiesto que solo tres documentos han sido actualizados desde que se publicaron, algunos a principios de la década pasada –los de Aragón, Murcia y Navarra– y que solo Cantabria, Castilla y León, Extremadura y Galicia expresen la necesidad de evaluar y supervisar las propuestas. O que en Andalucía, Cantabria y Madrid no se incluya la bibliografía.

En cuanto a las medidas educativas puestas en marcha, solo Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y el País Vasco indican que han de ser evaluadas, y de ellas, tan solo Castilla y León, Cataluña, Extremadura y Galicia detallan que han de ser comunicadas a las familias de los alumnos. Si bien en Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña y Extremadura aparece expresamente la coordinación periódica entre salud y educación para el seguimiento del alumnado, solo Extremadura propone plazos concretos.

“Si se realizase el intento de construir una política de intervención escolar en TDAH a partir de las mejores propuestas identificadas, habría que considerar que hay dos criterios que no se han cumplido en ninguna comunidad: las orientaciones sobre el impacto que tienen las medidas escolares adoptadas en las calificaciones de los alumnos y la referencia a investigaciones acerca de los efectos de intervenciones educativas en el TDAH”, concluyen los autores.

“¿Nos estamos perdiendo algo?” se preguntaba Juan Cruz al presentar este estudio. Y el maestro se respondía que seguramente sí, porque entre la investigación sobre la atención escolar que mejor funciona con este tipo de alumnado se encuentran algunas prácticas interesantes y que han demostrado su eficacia, como los programas de entrenamiento con padres, que apenas tienen un reflejo en nuestro país: “En algunas comunidades se empiezan a dar tímidos pasos, pero en ocasiones no vinculándolos a educación, sino a bienestar social”.

### *Más allá del caso concreto*

El diagnóstico de Juan Cruz no solo sirve para el TDAH. En la misma jornada, analizó los recursos disponibles, también con sello oficial, para la enseñanza de la lectura y concluyó, del mismo modo, que es clamorosa la ausencia de propuestas de métodos de enseñanza de la lectura basados en la evidencia, con lo cual un maestro o maestra pueden encontrarse perdidos a la hora de decidir cuándo empezar con estos aprendizajes, con qué métodos, o qué criterios deben regir en la organización de la enseñanza de la lectura y de la escritura en diferentes idiomas.

El problema es que, con este panorama, ante una situación problemática en educación, en vez de consultar en la investigación disponible, el docente se encuentra muchas veces expuesto a elegir entre el “a ver qué hay/ a ver qué me cuentan/ a ver qué se me ocurre”.

Mientras, desde las administraciones educativas raramente se recurre a los estudios científicos en educación, salvo que estos les den la razón, justificando una determinada política, aunque sea a costa de retorcer los resultados -¿Que un estudio habla de los posibles beneficios cognitivos del bilingüismo? Me interesa. ¿Que

otro pone en duda que estos beneficios se den? No me sirve-, pero sin una evaluación sistemática de los efectos de esa medida en el rendimiento de los alumnos.

#### *Cubriendo un vacío*

Ante esto, la Cátedra de Cultura Científica de la Universidad del País Vasco ofrece desde el año pasado la jornada anual Las pruebas de la educación, promovida por la Cátedra de Cultura Científica de la Universidad del País Vasco y el Consejo Escolar de Euskadi. Entre otras intervenciones, fue el lugar elegido por Juan Cruz para dar a conocer su estudio y por el maestro y divulgador Albert Reverter para abordar el asalto de las aulas por parte de las pseudociencias, en *Del mito al hecho*.

La doctora en Psicología Marta Ferrero coordina estas jornadas y justifica cómo vienen a cubrir un vacío en un momento en que se necesita que los laboratorios ganen peso frente a los despachos en el diseño de políticas educativas, y en el que congresos con aval oficial invitan a una misma mesa a investigadores reputados, con un buen número de papers publicados en revistas de prestigio que así lo acreditan, y a aquellos que acuden para hablar de su libro. Se han dado, en este tipo de congresos, situaciones confusas cuando un ponente ha dedicado su intervención a la defensa apasionada de la gimnasia cerebral y el siguiente, sin haber presenciado la intervención anterior, la ha catalogado en la categoría de “neuromitos”.

Y la quinesiología cerebral no es una excepción: “Creo que los profesores están muy expuestos. Hoy son multitud los cursos, talleres, charlas, congresos, blogs, revistas de divulgación educativa no científica que hablan de muchas metodologías con más o menos rigor, pruebas o estudios científicos detrás. Cada vez hay más vías, lo que favorece que se expanda tanto buenas prácticas como malas”, analiza. Además, a esto se ha sumado la fascinación por el prefijo *neuro*-. “Contamos con avances evidentes en neurociencia, en conocimiento del cerebro, pero considero que en ocasiones puede resultar peligroso el modo en que se intentan llevar al aula, cuando todavía los neurólogos, los expertos en la materia, insisten en que a día de hoy nos sirve para confirmar lo que la psicología cognitiva nos lleva años diciendo, pero aún estamos en una fase inicial como para poder traducir esos avances al aula, a prácticas educativas concretas. Sin embargo, dada la atracción que despiertan las imágenes basadas en el cerebro, desde hace una década proliferan como nunca antes las metodologías que dicen basarse en el conocimiento que se tiene del cerebro”, asevera.

#### *La importancia de la formación inicial*

Ferrero, que ha analizado junto con Pablo Garaizar y Miguel A. Vadillo la prevalencia de neuromitos entre los docentes españoles, se encuentra ahora investigando acerca de la formación inicial de los educadores, tratando de localizar en los planes de estudio de las facultades de Educación españolas la asignatura de Estadística. De momento ha analizado cerca de un 60% de las guías docentes, y en ninguna aparece Estadística como tal. Solo en tres figura dentro de la asignatura de Metodología de Investigación, que recibe nombres muy diversos. “Esto es preocupante porque un profesor debe poder hacer una lectura crítica de los métodos que le llegan, saber qué está bien fundado y qué no, saber qué preguntar, en qué fijarse. Para saber si un estudio está bien diseñado ha de tener una base de Metodología –analizado el total de facultades, un 58,3% de las que ofrecen educación primaria ofrecen esta asignatura, frente al 94,8% de las que ofrecen educación infantil-. Para saber si ese estudio arroja unos resultados sólidos o enclenques, de Estadística”, sentencia.

Y no es lo único que habría que mejorar en la formación de los futuros docentes: “También, durante esos años de estudio, habría que poner mucho énfasis en discriminar las teorías y metodologías con un respaldo científico y aquellas que no cuentan con él, pero, al final, la carrera dura cuatro años, y no basta con algo que por otra parte no se cumple en muchas escuelas, con decir en ese momento qué es fiable y eficaz y qué no. También hay que dotar de herramientas para valorar por uno mismo al salir de esas escuelas, para conocer las bases de datos de literatura científica existentes, y cómo se utilizan, algo que también he echado en falta en las guías docentes que hasta ahora he analizado”, apunta.