

europapress.es **COMUNITAT VALENCIANA**

Historia de la Filosofía será asignatura obligatoria en 2º de Bachillerato

VALÈNCIA, 27 Abr. (EUROPA PRESS) –

El pleno del Consell ha aprobado este viernes la modificación del Decreto que regula el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato en la Comunitat, que incluye Historia de la Filosofía como materia obligatoria en 2º de Bachillerato.

Según ha explicado la vicepresidenta y portavoz, Mónica Oltra, el objetivo es "que el alumnado tenga una formación ética y filosófica que le ayude a desarrollar su autonomía moral y su responsabilidad cívica y democrática", siendo este un compromiso del propio conseller de Educación, Vicent Marzà.

Esta modificación del currículum, ha indicado, responde a las demandas y aportaciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa, así como a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de desarrollar las diversas competencias del alumnado. Será de aplicación el próximo curso 2018-19.

Los cambios en el articulado y los anexos suponen la creación de nuevas materias como Talleres de Refuerzo y Talleres de Profundización para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas diferentes. Como consecuencia, desaparece de la oferta educativa la materia Refuerzo Instrumental.

Además, se introduce la materia Proyecto Interdisciplinario, basada en trabajo por proyectos y que podrá ser ofrecida por los centros en los cuatro cursos de la ESO.

Por otra parte, en segundo curso de Bachillerato se crea la materia Educación Fisicodeportiva y Salud, desde la que se busca trabajar contenidos que aumenten la autonomía personal y social.

MÁS SESIONES DE PRÁCTICA ORAL DE LA LENGUA EXTRANJERA

Asimismo, aumentan las sesiones dedicadas exclusivamente a la práctica oral en la materia Primera Lengua Extranjera, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa oral.

Este incremento se dará en 1º y 2º de ESO, donde aumentan de 3 a 4 las sesiones semanales de esta materia, con al menos 1 hora semanal destinada a la competencia comunicativa oral. El resto de cursos mantienen las sesiones, aunque también se incide en la importancia de reforzar la práctica oral.

europapress.es

Inspectores de educación recriminan a la clase política su actitud ante el Pacto educativo: "Estamos cansados de excusas simplonas"

MADRID, 28 Abr. (EUROPA PRESS) –

El plazo para que la subcomisión para un Pacto social y educativo aporte un documento que permita establecer una nueva Ley orgánica y otras medidas de mejora educativa finaliza en el próximo mes de mayo y la Unión Sindical de Inspectores de Educación (Usie) asegura estar cansada de "excusas simplonas", de "intereses corporativos" y de decisiones "cortoplacistas".

Así, la organización recrimina en un comunicado a la clase política su actitud ante el Pacto educativo, ya que gran parte de los diputados que criticaron la LOMCE están "posibilitando" con su actitud que continúe, pues solo una Ley orgánica puede derogar a otra. La propuesta de la formación de dicha subcomisión se aprobó en el Congreso de los Diputados el 21 de diciembre de 2016 y un año más tarde fue cuando se establecieron 14 puntos para debatir, con el objetivo de que se aprobase una futura Ley orgánica que sustituya a la LOMCE, además de fomentar otros cambios educativos, según explica la Usie.

"Es vergonzoso que en todo este tiempo, todos estos esfuerzos, no hayan sido suficientes para cerrar aspectos nucleares que forjen una Ley que dé estabilidad al sistema educativo y solucione los problemas endémicos que arrastra nuestra maltrecha educación", denuncia la unión sindical.

La Usie recuerda que España es el segundo país de la Unión Europea (UE) con jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado "prematuramente" el sistema educativo habiendo completado "como mucho" la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que a los 15 años el 36% del alumnado ha repetido al menos una vez en su vida escolar o que un 22,4% de los alumnos fracasan y ni siquiera logran titular en secundaria, entre otros "agujeros negros educativos".

En este contexto, propone, si los representantes políticos "no son capaces" de llegar a un mínimo acuerdo, que la subcomisión o la Comisión de Educación nombre a un grupo de expertos consensuado por todos los grupos parlamentarios para que en un periodo máximo de seis meses presente un documento técnico que sirva de base para la nueva ley y proponga medidas concretas de mejora educativa.

europapress.es

El PSOE quiere rebajar las exigencias académicas y Podemos el umbral de renta para acceder a una beca universitaria

MADRID, 29 Abr. (EUROPA PRESS) –

El PSOE y Unidos Podemos han propuesto al Gobierno rebajar las exigencias académicas que, por ley, son necesarias para que un alumno pueda acceder a una beca universitaria.

En sus enmiendas al articulado del Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2018, los socialistas incluyen una propuesta para "facilitar el acceso de los estudiantes a las becas" y, para ello, piden al Gobierno que adopte medidas para suprimir "las mayores exigencias introducidas" en el real decreto que regula esta materia, y que recoge que los becados deberán superar, como mínimo, el 50 por ciento de los créditos matriculados. Este porcentaje se reduce al 40 por ciento en el caso de las enseñanzas universitarias de las ramas de Ciencias, así como en algunas carreras técnicas.

El PSOE pretende, además, que las personas que no cumplan con estos requisitos tengan que devolver las tasas de la matrícula, tal y como sucede ahora. Para los socialistas, esta obligación de reintegro tiene "un efecto de disuasión sobre las solicitudes de beca, especialmente, en aquellas personas con menor capacidad económica".

El partido que lidera Pedro Sánchez, también recoge en una enmienda la introducción de la partida de más de 18.000 millones destinada a becas educativas, tanto universitarias como no, dentro del anexo de créditos ampliables, con el objetivo de que puedan llegar a más estudiantes.

Con este mismo objetivo, Unidos Podemos reclama una reducción de los umbrales de renta y patrimonio familiar establecidas para conceder estas ayudas. A su juicio, el Gobierno estableció los criterios que consideró oportunos "sin escuchar las demandas y propuestas de las diferentes asociaciones representantes del estudiantado y no modificó los umbrales de renta para acceder y mantener la ayuda".

AYUDAS CON OPCIONES POLÍTICAS PROPIAS

En concreto, actualmente el sistema establece que quien, a pesar de cumplir los requisitos de renta y patrimonio, no haya obtenido al menos un 6,5 de puntuación en su vía de acceso a la Universidad quedará excluido del acceso a beca de matrícula.

"Numerosas asociaciones de estudiantes han manifestado su rotundo desacuerdo con la medida, dado que en vez de garantizar el acceso a la universidad independientemente de los recursos económicos, lo que hace es excluir a un amplio sector del alumnado", explica el grupo confederal.

Pero, además, Unidos Podemos reclama que se traspase la gestión de las becas a los gobiernos autonómicos "que así lo soliciten". Para incluir esta enmienda, el grupo confederal se ampara en una sentencia del Tribunal Constitucional que determina que la regulación básica estatal en materia de becas y ayudas al estudio no puede resultar exhaustiva ni uniforme, sino que debe permitir que las comunidades dispongan de un margen normativo que haga posible el ejercicio de sus propias opciones políticas.

Para los de Pablo Iglesias es necesario transferir de forma "definitiva y urgente" la competencia en esta materia a las regiones, también, porque la proximidad, la territorialización y la adaptación de las necesidades a cada territorio en un tipo de ayudas como este adquiere "un valor añadido".

EL PAÍS

Los alumnos ya no se sienten chivatos ante el acoso escolar

Nueve de cada 10 profesores creen que la visión "normalizada" de la violencia de los acosadores es determinante para explicar el bullying

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 2 May 2018

Nueve de cada 10 profesores creen que la visión "normalizada" de la violencia que tienen los alumnos acosadores es determinante para explicar las agresiones en las aulas. Esta trivialización de la violencia y la presión del grupo son las dos cuestiones que más fomentan el acoso escolar, según una encuesta reciente a docentes y estudiantes. Los chicos ven cada vez más claro que la unión entre compañeros para pedir al acosador que pare es la herramienta más eficaz para frenar a los acosadores, por encima de pedir ayuda al profesor. Ya no se sienten chivatos.

Uno de cada tres alumnos afirma que en su clase se sufren situaciones de acoso escolar. Y que en el aula en la que aprenden hay al menos dos compañeros acosados. Víctimas a las que sobre todo insultan y en la mayoría de los casos reciben empujones, collejas, golpes o patadas de sus acosadores. Así lo recoge la última

encuesta sobre acoso elaborada por la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) y la Fundación Mutua Madrileña, que incluye por primera vez la visión de los docentes.

El número de chavales que perciben esta violencia en las aulas ha descendido en un año. Si en 2016 el 50% creía que había víctimas de acoso en su clase, este último informe, correspondiente a 2017, rebaja esa percepción a un tercio. Benjamín Ballesteros, director de programas de ANAR, es un descenso del que aún no conocen las causas: “Habrà que vigilar encuestas posteriores. Vigilaremos si la tendencia continúa a la baja”.

La gran mayoría de los niños y adolescentes encuestados, eso sí, consideran que el acoso es maltrato (97,7%) y son poquísimos los que piensan que se trata de una broma, el 0,3%. Entre los datos positivos, Ballesteros destaca también que cada vez más alumnos —del 65,7 al 80,3% en un curso— creen que unirse entre ellos y decirle al agresor que pare es la medida más eficaz para frenar el acoso, por delante de ir a contarlo al profesor o un alumno y aún más de contarlo a los padres, lo que solo ven como solución apenas uno de cada tres alumnos (35,4%). “Es un éxito y una de las claves de los programas de prevención: que los espectadores ya no se queden mirando, que no se sientan chivatos”, añade el responsable de ANAR.

Padres autoritarios o muy permisivos

Las encuestas, realizadas en los 150 centros a los que acuden a hacer talleres, incluyen por primera vez la visión de los profesores. Los docentes alertan de que la presión del grupo y la “normalización de la violencia” entre los acosadores son la clave del acoso escolar. “A los agresores muchas veces se les demoniza, pero no estamos hablando de adultos sino de niños y adolescentes. Y hay que preguntarse qué les ocurre a ellos para poder combatirlo”, dice Ballesteros. Tras esa “normalización”, este psicólogo ve la violencia que pueden estar sufriendo esos alumnos en su propia familia o una personalidad violenta que pueden marcar dos tipos de padres muy diferentes: los muy autoritarios o los demasiados permisivos.

INFORME SOBRE EL ACOSO ESCOLAR

Encuesta a 2.619 alumnos de Primaria, 1º y 2º ESO (11-13 años) y 112 profesores.
Respuestas en %

Opinión de los alumnos sobre el acoso escolar

| | 2016 | 2017 |
|--|------|-------------|
| Es maltrato | 96,2 | 97,7 |
| Es algo normal que pasa a veces entre los compañeros | 4,1 | 1,3 |
| Es una broma | 1,3 | 0,3 |

Alumnos que afirman que existen casos de acoso en su clase

| | 2016 | 2017 |
|--|------|-------------|
| | 50,1 | 32,2 |

Características del agresor que identifican los profesores

| | |
|---|-------------|
| Tiene complejos, inseguridad, autoestima baja, miedo al rechazo | 40,8 |
| Problemas personales y/o familiares | 22,5 |
| Violento, agresivo | 21,1 |
| Es líder, superioridad | 21,1 |
| Le gusta destacar, llamar la atención, chulería, engreído | 16,9 |

¿Qué pueden hacer los padres para prevenir el acoso escolar?

| | |
|--|-------------|
| Escuchar, dialogar, conocer a sus hijos | 59,2 |
| Inculcar valores, educar en el respeto | 35,2 |
| Colaborar con los profesores y apoyarlos, informar al centro | 18,3 |
| No sobreproteger, enseñar a resolver los problemas, trabajar la autoestima | 8,5 |
| Dejarse aconsejar, informarse | 7 |
| Dar ejemplo | 7 |
| Seguimiento de actividades y resultados académicos | 7 |

Cuando se pregunta a los docentes las características del acosador, en la mayoría de los casos creen que son alumnos con complejos, autoestima baja o miedo al rechazo (40,8%), con problemas familiares o personales (22,5%) o chicos agresivos (21,1%). Solo en último lugar señalan que les gusta destacar, llamar la atención o son chulos. Los alumnos creen, por su parte, que los acosadores actúan por creerse mejores, para divertirse y, en menor medida, por venganza.

Los profesores responden, además, sobre qué pueden hacer los padres. En primer lugar, les piden escuchar, dialogar y conocer a sus hijos, seguido de inculcar valores. La tercera opción es colaborar con los profesores y en cuarto lugar, no sobreprotegerlos y enseñarles a resolver problemas.

SIN LOS DATOS PROMETIDOS DEL GOBIERNO

Existen pocos datos oficiales para conocer la profundidad del acoso en las aulas españolas, más allá del trabajo de fundaciones o de ONG, como las que elaboran este informe. Save The Children publicó una encuesta en 2016 que señalaba que uno de cada 10 alumnos aseguraba haber sufrido acoso escolar. El Gobierno carece de cifras actualizadas. El ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, anunció a principios de 2016, tras el suicidio de un alumno que sufría bullying, que se crearía un registro estatal con "todos los datos estadísticos de convivencia escolar", como piden las asociaciones para dimensionar el problema. Aún no está disponible. El único dato oficial, de 2010, señala que el acoso afecta a un 4% de alumnos.

ESCUELA

Sobre la existencia o no de una educación española

Juan Antonio Gómez Trinidad

Miembro Titular del Consejo Escolar del Estado

¿Podrían aparecer los resultados educativos de la Unión Europea, como un todo unitario, comparados con los de América del Norte, Sudamérica, el Sudeste Asiático, África o China? La presentación estadística todo lo soporta, pero, en cualquier caso, no tendría más validez que un constructo mental porque no existe un todo unitario de esas realidades, sino distintos sistemas educativos correspondientes, al menos, a distintos países. No es lo mismo la educación alemana que la italiana, la portuguesa o la polaca, por citar algunas.

¿Podemos hablar con rigor de los resultados educativos de la educación española? Desde el punto de vista formal, por supuesto que sí. No hay más que estudiar los distintos informes tanto internacionales como nacionales. Así ocurre, por ejemplo, con el reciente Informe del Consejo Escolar del Estado 2017 o Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2015-2016

Del análisis de estos dos documentos y partiendo de una misma metodología de recogida y tratamiento de datos nos encontramos con una asimetría autonómica, cuando menos, preocupante. Podemos decir, analizando los mismos, que no existe una verdadera equidad educativa en España: nacer en distintas comunidades no determina, pero sí condiciona, los resultados educativos de los alumnos.

No me atrevo a decir que existen diecisiete sistemas educativos distintos, pero sí diecisiete resultados muy dispares. Dicho de otro modo: existe más diferencia entre las distintas comunidades autónomas que entre los distintos países europeos.

El problema es de tal magnitud que sorprende que la Conferencia Sectorial de Educación no haya programado ya reuniones monográficas para analizar, debatir y poner remedio a esta disparidad. Esto sí que es un problema de Estado que no ha sido ni siquiera tratado como uno de los puntos básicos del proyecto del Pacto de Estado Social y Político por la Educación que pretende consensuar la Subcomisión del Congreso de los Diputados.

Existe una homogeneidad formal de acuerdo con la Constitución, establecida en los Art. 27 y 149.1. 30ª según el cual, entre otras, el Estado tiene competencia exclusiva sobre la "Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución..."

Tal homogeneidad también queda garantizada con una arquitectura del sistema educativo igual para todos y con una presunta igualdad formal del currículo tal como se establece en la LOMCE, Art. 6.2 bis y su desarrollo reglamentario. Otra cosa distinta es cómo se lleve a la práctica y qué celo tengan las inspecciones educativas – dependientes de cada Comunidad Autónoma, y no del Estado – en su cumplimiento.

Si nos apartamos de los aspectos formales y legales -no podemos olvidarlos claro está- y nos atenemos a la realidad de los datos facilitados, por las Comunidades Autónomas y publicados por el Ministerio, nos encontramos con una disparidad tanto de recursos como de resultados. Señalemos algunos de los más relevantes.

En cuanto a los recursos, está claro que una educación buena es cara, pero no lo está es que una educación cara sea necesariamente buena. Criterios tales como la eficacia y la eficiencia de gasto deberían ser indicadores analizados y exigidos por la sociedad más que un porcentaje del PIB, indicador muy cuestionable

para asegurar la calidad del sistema. Sin olvidar que si el PIB baja, como ocurrió durante la reciente crisis, de acuerdo con este criterio debería bajar también el gasto educativo.

El gasto público en educación en 2015 fue de 46.624 millones de euros, (un 4.32% del PIB). De estos, al Ministerio sólo le corresponde un 4.5% correspondiendo la mayor parte de gasto a las CC.AA. con un 83.9%. Es difícil que el ministro, con tal cuota de participación en el gasto, puede garantizar un 5% del PIB, tal como le exige la oposición, salvo que cuente con el compromiso del resto de las Comunidades para incrementarlo entre todas.

Si entramos en el gasto educativo de las CC.AA, la disparidad es enorme. El coste público medio por alumno español en enseñanza no universitaria es de 4.743 euros, que se eleva a 5.436 si tenemos en cuenta sólo al alumno público. Para simplificar, tomemos en cuenta sólo este segundo indicador.

El País Vasco invierte 8.973 euros por alumno, lo cual supone un 65% más que la media nacional. A continuación Navarra, también con un sistema de financiación especial con 6.951 (28% más que la media) seguido de Asturias (6.679) Cantabria (6.595) etc.

En la parte baja de la tabla se sitúan Madrid (4.593), Andalucía (4.735) y Castilla la Mancha (4.885) lo que supone siempre algo más de los 10 puntos por debajo de la media nacional.

Ciertamente, la situación socioeconómica de las comunidades es distinta por las tasas de ruralidad, la cooficialidad de las lenguas y otras muchas variantes entre las cuales está, por ejemplo, el sueldo de los profesores. En cualquier caso, debería haber un estudio serio y un compromiso de gasto de acuerdo con indicadores. Mientras tanto es absurdo el fondo de compensación territorial que pretenden algunos partidos, salvo que las partidas sean finalistas, con programas y comprobación de gasto por parte del ministerio.

Pero si la diversidad es tal en el gasto, lo es mayor aún en los resultados. Sólo avanzo unos datos: las diferencias regionales en la promoción de alumnos que finalizan la ESO o el Bachillerato son de hasta 25 puntos.

Un problema de justicia y de equidad que tiene la sociedad española y ante el cual parece que miramos hacia otra parte. Un auténtico problema de Estado... y no se contempla en el pacto.

 **el diario de la educación** INFORME DE SAVE THE CHILDREN

“La libertad de elección, sin límite, genera desigualdad e inequidad”

La administración educativa ha de tener un papel mucho mayor en la planificación escolar, en el seguimiento de políticas inclusivas y en intentar mezclar alumnado de diferentes estratos sociales. Entre otras cosas para mejorar los resultados educativos. Esta es una de las conclusiones principales del informe 'Mézclate conmigo' de Save the Children.

Pablo Gutiérrez del Álamo

Hace unos días Save the Children publicó un informe sobre segregación escolar. Se han centrado exclusivamente en la segregación provocada por la situación socioeconómica del alumnado, en función de los datos recogidos por PISA cada tres años. La situación no es nada halagüeña.

Hablamos con sus dos autores: Lucía Martínez y Álvaro Ferrer. Además de que el alumnado en peor situación acaba segregado en determinados centros, hay un porcentaje de más o menos el 9% de centros educativos con una gran concentración de alumnado con dificultades, es decir, que más de la mitad las niñas y niños están en situación de riesgo.

¿Cuál es la situación de segregación escolar?

Lucía: Hay un problema de segregación. Hemos analizado los últimos 10 años, y hemos visto que ha ido aumentando de manera considerable. Somos el 6º país de Europa con mayor nivel de concentración: tenemos un índice del 31% y en los dos últimos años hemos aumentado un 14,5%, un aumento bastante considerable. Evidentemente se debe a un inmovilismo de las autoridades políticas.

Álvaro: Además, estamos por encima del promedio de la UE y de cualquier país de nuestro entorno. Compartimos la parte alta del ranking con países de Europa del Este. Los países con los que solemos compararnos no están a estos niveles. España tiene un problema muy serio de segregación escolar

¿Por qué os habéis centrado en la segregación de carácter económico?

Lucía: Nos hemos querido centrar en lo que tiene que ver con la segregación socioeconómica. Lo hemos hecho porque nos parecía que era un problema que estaba invisibilizado, porque existen estudios al respecto de otros tipos de segregación, como la segregación por sexos o por origen, que se han analizado bastante. Pero esta era una parte que nos parecía que era como el elefante en la habitación, que era enorme y nadie le estaba prestando ninguna atención. Nos parecía fundamental abordarlo.

Álvaro: En un país que tiene los indicadores de pobreza infantil de España. Tiene sentido mirarlo. Lucía. En la discapacidad, que es quizás en la que se ha prestado más atención, había un colectivo detrás que reclamaba y, sin embargo, en la parte que tiene que ver con la pobreza, esa petición es más complicada.

Hace unas semanas entrevistamos a Marie McAndrew, profesora y experta canadiense en inclusión, que nos cantaba que la segregación socioeconómica era la más importante, al menos en Canadá...

Álvaro: El factor determinante de las probabilidades de éxito educativo, profesional y económico no tiene tanto que ver con la condición de migrante que con los recursos de que disponen esas familias. El factor determinante es la condición socioeconómica, es la pobreza. Esto se analiza mucho con los migrantes y también con el caso de los gitanos. Nosotros creemos que esto amplía el foco y hace visible un problema que hasta ahora no estábamos mirando.

¿Qué recorrido le queréis dar al estudio? ¿Lo enviaréis a los partidos?

Lucía: En Save the Children estos estudios se hacen siempre con un fin que es impulsar políticas públicas que tengan un cambio positivo. Ahora, tras la presentación, estamos en un momento de difusión, pero la idea y el fin último es conseguir cambiar las cosas. Empezaremos con la estrategia de incidencia política en la que a lo mejor podemos contar con otras entidades con las que trabajar y sí, lo trasladaremos a los decisores políticos.

Álvaro: De hecho, ya se está haciendo el envío a los grupos parlamentarios en el Congreso, también se enviará a las consejerías de Educación, y además, hay oportunidades en el calendario político que ya están abiertas: el pacto por la educación en Euskadi y la próxima ley vasca de educación es una oportunidad. La Comunitat Valenciana tiene abierto un proceso para una nueva ley de educación en la que esperamos que este tema también entre. En el informe pedimos directamente un pacto estatal por la equidad y la inclusión en la escolarización que ponga los objetivos, indicadores claros, recursos y líneas de actuación, que haya un compromiso político del Ministerio y de los gobiernos autonómicos.

Planteáis propuestas como que los centros puedan contratar docentes, algo que se ha hecho tímidamente en Cataluña y que ha recibido grandes críticas...

Álvaro: nuestra propuesta va vinculada claramente al objetivo de combatir la segregación. Por eso decimos que deben ser específicamente centros que tengan problemas de segregación y tiene que estar vinculado a unos objetivos de inclusión y a un proyecto educativo que hable de inclusión. No hemos entrado a determinar qué porcentaje tendría que ser, pero sí definimos el marco. Teniendo en cuenta que la autonomía de contratación no es el fin per se, sino la equidad y la inclusión.

También incorporamos rendición de cuentas; implica que tiene que haber un control muy claro por parte de las administraciones sobre dónde se está ejerciendo esa autonomía y qué objetivos y qué resultados está dando. No planteamos un modelo generalizado donde todos los centros podrían contratar profesorado. Lucía: Depende mucho, la idea es que el enfoque sea muy territorializado y, evidentemente, ese porcentaje va a variar...

Poneís, efectivamente, el foco mucho en lo local, pero las competencias son autonómicas...

Lucía: En cualquier caso hablamos de coordinación entre el poder autonómico y el municipio. No se trata de desentenderse si no de bajar las políticas al municipio...

Álvaro. Nuestro papel al final es poner sobre la mesa qué políticas creemos que van a ser efectivas. Pero, es verdad, que a veces no se trata solo de dinero. Por ejemplo, cuando decimos que las administraciones tienen que tener más papel en la planificación de la oferta educativa no se trata tanto de dinero como de tener los mecanismos de coordinación. El padrón lo tienen los ayuntamientos que conocen muy bien la composición social de la población. Eso hay que utilizarlo a nivel educativo. Implica que tienen que tener más papel las comunidades educativas locales, también las administraciones locales.

Lucía. Sí, es más un empoderamiento, un equilibrio entre diferentes administraciones...

Pero al final tiene que ver con quién gestiona el dinero y quién lo pone...

Álvaro: Sí, pero la segregación es una realidad local, con particularidades. Si se cruzan los datos de los que hablamos hay un potencial enorme para combatir la segregación e impulsar políticas más inclusivas. Nosotros hablamos de la detección del alumnado desfavorecido; cruzando datos del padrón con mejor coordinación con los servicios sociales...

Lucía: no solamente que va a acabar siendo más inclusivo y equitativo, sino económicamente más eficiente. Al final estás utilizando los recursos de manera más apropiada.

¿La segregación es un problema de las ciudades?

Lucía. Yo creo que depende de la composición social del territorio. En cuanto a concentración de alumnado vulnerable, en un territorio pequeño, probablemente sea menor si responde a la realidad del territorio. Pero en cuanto a segregación, no lo sé. No hay grandes diferencias en la concentración si comparamos lo que ocurre a nivel urbano y a nivel rural, excepto en el caso de Euskadi. En este caso se debe a que las zonas rurales son más ricas que las de otros territorios de España. Tiene que ver más con el factor pobreza que con el territorio.

En cualquier caso, decís que el distrito único no funciona.

Álvaro. Sí, una de las cosas que analizamos es la zonificación. Hay muchas políticas que impactan, cada realidad es distinta y cada política impacta de manera diferente. Decimos que la manera de hacer funcionar la zonificación para que reduzca la segregación es haciendo zonas de escolarización de tamaño medio. En las zonas muy pequeñas la población será homogénea, y las zonas muy amplias, que permitan fácilmente la huida de familias de clase media, tampoco funcionaría. Necesitamos un tamaño medio, y tener en cuenta cómo se diseñan esas zonas. Es decir, que nos aseguremos que dentro de ellas hay una población heterogénea. En muchas comunidades autónomas se ha hecho en función de los barrios históricos de las ciudades, no se ha hecho una política activa. El rol de las administraciones locales es importante: analizar la composición social para asegurarnos de que hacemos zonas de planificación escolar con una población heterogénea.

Lucía: Esto conlleva que puede haber dos pueblos vecinos en donde tienes que hacer una única zona. Sería cuestión de jugar con la composición del territorio para lograr la máxima heterogeneidad posible del alumnado.

Aquí me surgen dos problemas. El transporte de alumnos y la resistencia de las familias. Por otro lado, grandes barrios en ciudades con una población bastante homogénea... ¿cómo rompemos esa dinámica de segregación en zonas especialmente vulnerables?

Lucía. Es lo que comentaba de la zona de dos pueblos. Cada uno de ellos no tiene por qué ser una sola zona. Se puede jugar con la unión de diversas zonas para conseguir la máxima heterogeneidad.

Álvaro. El factor proximidad hay que tenerlo en cuenta para que los desplazamientos que tengan que hacer las familias sean lo mínimo posible. Pero con población muy aislada igual tenemos que plantearnos políticas de transporte y que las familias tengan que desplazarse si eso permite la heterogeneidad. Y no sería la primera vez. En Cataluña, en algunos municipios se ha hecho. Pero lo ideal es que sea una política que se haga en los centros en los que no haya otra política que funcione.

¿Y en los barrios más homogéneos?

Álvaro: Se puede partir la zona radialmente y romper la estructura natural del barrio. Es verdad que hay zonas urbanas que todos los barrios que colindan todos tienen una composición social parecida. Habrá que jugar: usar políticas de transporte, pero hay otros factores como las políticas de recursos, hacer atractivas determinadas ofertas de los centros y garantizar la calidad. Compensar, por una parte los efectos que pueda tener esa concentración e intentar hacer atractivos esos centros. Además, hemos visto que en esos barrios también hay diversidad y aún así se da una lógica de segregación. Hay margen de mejora incluso dentro de estos barrios.

Lucía: No hay una única receta, hay varias. Y dependiendo del contexto, del momento, del objetivo que se busque habrá que utilizar unas u otras.

Álvaro: Lo que sí necesitamos es una administración educativa remangada con la caja de herramientas en la mano mirando cada realidad. Eso es lo que se necesita: políticas activas. Que sea un objetivo y, con todas estas herramientas, ver en cada contexto cuáles hay que utilizar.

Lucía: Y esas herramientas ya están. En realidad, si analizas las propuestas, no hemos inventado la rueda. Son políticas que existen y que no se están utilizando o se están utilizando de manera no apropiada.

Entre planificación y libertad de elección...

Álvaro: No nos mostramos en contra de la elección de las familias. Lo que decimos es que la libertad de elección no beneficia igual a todas las familias. Beneficia más a las familias que están en una posición socioeconómicamente aventajada, frente a las que vienen de un contexto desfavorecido.

Señaláis que las aventajadas son las que elijen...

Lucía: Por varios motivos. Le dan mucha importancia al impacto de la educación de sus hijos y conocen cómo funciona el sistema educativo. En las familias de nivel socioeconómico más bajo no se da tanto. De ahí esa descompensación. Por eso es necesario que la administración compense regulando ciertos elementos.

Álvaro: Necesitamos regular la libertad de elección, y es posible. Se puede buscar un equilibrio. La libertad de elección, sin límite, genera desigualdad e inequidad. Es un hecho claro. Necesitamos mecanismos correctores. Es posible plantearse ese marco donde las familias elijan entre distintos proyectos educativos, que tienen que ser de calidad todos ellos; luego, empoderar a las familias que en ese proceso de elección no participan en igualdad de condiciones, y, el tercer elemento, que haya mecanismos correctores que garanticen un equilibrio en la composición social de los centros. No estamos inventando nada nuevo. Desde 2012 la OCDE está diciendo esto, lo llama sistemas de elección regulada o controlada.

Otro punto que señaláis, es que los docentes de los centros con mayor concentración tienen menos formación que otros. ¿A qué creéis que se debe?

Lucía. A que muchos profesores más formados acaban huyendo de los centros donde hay una alta complejidad, porque es muy complicado ejercer en este tipo de escenarios. Y que a lo mejor, los menos formados ni siquiera pueden aumentar la formación porque en unas circunstancias tan complejas ¿quién es capaz de, además, tener una formación, seguir formándose?

Álvaro. Probablemente ese profesorado que se queda sea el que está en fases iniciales de la profesión. Me atrevería a decir que el porcentaje de interinos será alto. A lo que se añade niveles de desmotivación. El contexto no les motiva a un desarrollo profesional... Lo que sí es claro es el patrón de huida. El profesorado que está en fases mayores de su desarrollo profesional, que realiza más formación, tiende claramente a huir de esos centros.

Algo que sabemos que ocurre y a lo que no se atiende... la pobreza impacta en los resultados educativos.
Álvaro. Es una de las cosas que más nos ha sorprendido es el impacto que tiene sobre indicadores educativos. Tiene un impacto claro sobre los problemas que se discuten en la agenda política: el abandono escolar, sobre la repetición. No estamos hablando solo de un debate de equidad.

El problema no es visible porque no se han hecho indicadores oficiales de segregación, pero no será porque no nos lo hayan dicho organismos internacionales. Desde 2011 la comisión Europea y el Consejo de la UE, cuando aprobaron las estrategias contra el abandono escolar, mencionan como una de las políticas para prevenirlo las políticas activas contra la segregación. Y España, cuando ha desarrollado su plan estatal contra el abandono no menciona la segregación. La OCDE lo lleva diciendo desde 2012: como una política para favorecer la equidad educativa. España no ha hecho nada. Recientemente las observaciones finales del Comité de Derechos del Niño y el comité de Derechos Económicos y Sociales de la ONU le han dicho específicamente a España que tiene que abordar la segregación. Hasta nos hemos encontrado con un informe de Banco Mundial que dice que España y Europa tienen un problema de segregación escolar que puede impactar sobre la cohesión social y sobre el crecimiento.

Lucía. Creo que los problemas son visibles pero lo que no se ha hecho es atribuir esos problemas a la causa. Todo el mundo observaba varias cosas evidentes relacionados con la segregación pero nadie identificaba la segregación como causa de ello.

A partir de 2012, según los datos que manejaís, las cifras empeoran. ¿Por qué?

Lucía. Si tienes un problema de segregación al que no prestas atención ni pones ninguna solución, se va a agravar. A partir de 2012 este problema se está escapando de las manos y así va a seguir, con la misma tendencia, si no se hace nada. Es un problema de falta de compromiso por parte de los distintos gobiernos. El caso de la Comunidad de Madrid es paradigmático. En los últimos 10 años ha subido un 36% pero en los dos últimos años ha sido bastante radical. De todas formas, creemos que estamos a tiempo de revertir la situación.

Álvaro. La segregación la definimos como un círculo vicioso que tiende a empeorar, un proceso de empeoramiento que crece exponencialmente si no se atiende pronto. Por eso se ve la curva claramente y tiene el riesgo de seguir. Hay mecanismos de abordaje, pero el problema es urgente. No podemos mirar para otro lado.

No todo es un problema de inversión. Pero muchas de las actuaciones sí cuestan dinero. ¿Habéis hecho algún cálculo?

Lucía. Hace falta una inversión con perspectiva de equidad, invertir allí donde hace falta. Cuantificarlo... no hemos hecho ese ejercicio.

Álvaro: La reflexión que hacemos es más general. Coinciden temporalmente los años de la segregación con los de recortes de inversión, afectando particularmente a la escuela pública, y además, si uno mira las partidas de educación compensatoria, todo lo que tiene que ver con equidad, han sido las más afectadas. Parece bastante claro cuál ha sido el mix. Un factor importante es que la segregación es previa a la crisis, porque antes de la crisis no hacíamos las políticas de equidad bien.

Los centros de alta y baja concentración tienen recursos parecidos porque esta cuestión de atender con más recursos a los centros con más necesidad no se ha hecho bien. Y corremos el riesgo de seguir haciéndolo así. Necesitamos un enfoque de equidad a la hora de distribuir los recursos. Y hay maneras de hacerlo. Por ejemplo, la ILA de escolarización inclusiva en la Comunidad de Madrid plantea una tasa de necesidad para calcular cuánto tenemos que dotar de profesorado, de ciertos perfiles o de equipos de orientación a los centros.

Habláis en el informe de mínimos y máximos de alumnos con necesidades en los centros.

Álvaro: Hay un factor importante: las oficinas de escolarización. Tiene que haber oficinas únicas porque la matriculación no puede estar en los centros educativos. La detección de necesidades educativas de apoyo educativo tiene que hacerse antes de la escolarización, en la que meteremos las vinculadas a niveles socioeconómicos y, además de previa, debe estar vinculada a estas oficinas únicas de matriculación. No puede ser una responsabilidad exclusivamente de los centros, porque hay un margen para que, por determinados intereses, puedan tocar las cifras.

Aquí tenéis un nuevo escollo, la concertada y la posible selección del alumnado...

Alvaro: Para nosotros es claro: todos los centros que reciben financiación pública tienen que estar sometidos a la misma normativa de admisión. Es lo que dice la norma. Pero tenemos que buscar las políticas para hacerlo real. Ahí tenemos que garantizar que hay gratuidad y que el acceso es en condiciones de equidad y de inclusión en todos los centros. Tiene que haber una intervención más fuerte de la administración. Ahora mismo hay un problema de corresponsabilidad, lo decimos claro, por parte de la concertada. Creemos que hay que sentarlos en la mesa, porque la concertada forma parte de la realidad social, y es una buena manera de generar esa corresponsabilidad. Hay que hacerlos corresponsables y empoderar a esas mesas de escolarización que no se están utilizando en muchas CCAA. Pero también es necesario que la administración garantice que si hay barrera, desaparecerán. Cualquiera. Tema de las cuotas.

Esto también es dinero. La concertada siempre ha sostenido que no reciben financiación suficiente.

Lucía. Todo lo que ha dicho Álvaro ha de ir acompañado de una financiación suficiente de la concertada como para poder ofrecer ese proyecto educativo siempre basado en la inclusión.

Álvaro: Tenemos que asegurar de que la financiación es suficiente para garantizar la gratuidad y la equidad. Y luego hay que dotar en función de la necesidad a todos los centros sostenidos con fondos públicos. Eso es lo que tenemos que asegurarnos.