

EL PAÍS EDITORIAL

Volver a la filosofía

Los partidos pactan que la asignatura recupere protagonismo en la educación

EL PAÍS. 20 OCT 2018

La filosofía es, según la Unesco, una escuela de libertad. Contribuye a la maduración intelectual de los jóvenes, da instrumentos para responder a los grandes enigmas y ayuda a discernir los asuntos relacionados con la ética individual y social. En tiempos de posverdad, es un escudo contra los intentos de manipulación colectiva y una vacuna ante dogmatismos y mentiras. Arrinconada por el PP, que cercenó su enseñanza en el plan de estudios de secundaria, la filosofía vuelve al debate público.

Tras el fracasado intento de los partidos para alcanzar un pacto de Estado en materia educativa, todos los grupos parlamentarios han consensuado revertir la medida que relegó la Filosofía a asignatura de segunda categoría. Aquella fue una de las muchas normas polémicas incluidas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013 durante el mandato del controvertido ministro José Ignacio Wert. Fruto de la llamada *ley Wert*, la Filosofía quedó confinada a un único curso, impartida en primero de bachillerato, Ética dejó de ser obligatoria en cuarto de la ESO y otro tanto ocurrió con Historia de la Filosofía en segundo de bachillerato. En la lucha entre el humanismo y el pragmatismo mal entendido, el ministro que abanderó la LOMCE apostó claramente por el segundo.

Ahora, todos los partidos, incluido el PP, están dispuestos a devolver a la filosofía el papel que le corresponde. En una votación unánime han respaldado en el Congreso una proposición no de ley presentada por Unidos Podemos para reorganizar las enseñanzas de Ética y Filosofía de manera que se establezca un ciclo secuenciado durante los tres últimos cursos de secundaria. Se trata de que la formación humanística se equipare a Matemáticas, Lengua o Historia. Recuperar la materia como contenido troncal en los planes académicos ha sido una reivindicación largamente peleada por la comunidad filosófica, que ha defendido el carácter vertebrador de una disciplina imprescindible para el juicio crítico, la argumentación y el debate.

Conscientes del valor de la filosofía como fundamento de convivencia democrática, algunas comunidades autónomas —dentro de sus competencias— han venido dando carácter obligatorio a Historia de la Filosofía. Este desafío, a la postre, será elevado a rango de ley si todos los partidos mantienen firme el compromiso adquirido esta semana.

Sin embargo, el consenso, poco frecuente en una legislatura marcada por el enfrentamiento dialéctico y la marrullería parlamentaria, sale gratis a todos los partidos, dado el nulo recorrido legislativo de una proposición no de ley. Pero deja algunas lecciones: la primera, que el PP reconoce su error al ningunear la filosofía. La segunda, que la unanimidad alcanzada en la Comisión de Educación debería ser el embrión de un acuerdo de más amplio alcance para abordar la reforma educativa planteada por el Ejecutivo de Pedro Sánchez, que pasa por revertir los recortes que han conducido a situaciones indeseables como la masificación de las aulas o el retraso en la sustitución del profesorado.

europapress.es

La Real Sociedad Matemática Española pide una educación que potencie "el razonamiento frente al aprendizaje de rutinas"

MADRID, 22 Oct. (EUROPA PRESS) –

La nueva Junta Directiva de la Real Sociedad Matemática Española (RSME) reclama un Pacto de Estado por la Educación y "adoptar medidas para la mejora de la educación matemática a todos los niveles" con medidas como potenciar "la participación y el razonamiento frente al aprendizaje de rutinas".

En un comunicado, la RSME pide, además de nuevas metodologías, una actualización de los currículos, y la revisión de la formación inicial y permanente del profesorado y los requisitos de acceso. "Ministerio, consejerías de los gobiernos autonómicos y grupos parlamentarios deben saber que la RSME está a su disposición para abordar los problemas en las políticas educativas", asegura su presidente Francisco Marcellán.

En los objetivos que se ha marcado la nueva Junta Directiva de la RSME, en la que figuran como vicepresidentes Mercedes Siles Molina y David Martín de Diego, figura también un "relevo generacional" para que los jóvenes investigadores asuman "la actividad matemática en España y su proyección internacional". "Para ello, la sociedad reclama avanzar en la articulación de una carrera investigadora atractiva y de prestigio, un aumento de la nanciación pública para la I+D+I e incentivar esta labor con la reactivación de los Premios

Nacionales de Investigación, paralizados desde 2012 y cuya convocatoria reclama con urgencia", expone la RSME en el comunicado.

Esta sociedad científica también se propone "recuperar el apoyo de las administraciones públicas, y en concreto del Gobierno, a las distintas fases de las Olimpiadas Matemáticas", que perdieron el apoyo del Ministerio de Educación en los últimos años, lo que llevó a la RSME a denunciar el "deiciente apoyo institucional a la que han sido sometidos los profesores y estudiantes que participan en estas competiciones". "Queremos contribuir a un mayor calado de las matemáticas en el conjunto de la sociedad, porque son un eje central del desarrollo socioeconómico y porque creemos que su comprensión puede ayudar a las personas a progresar con más libertad y autonomía en un mundo cada vez más tecnológico y digital", explica Francisco Marcellán.

EL PAÍS

ENTREVISTA A DAVID MARSH | EXPERTO EN BILINGÜISMO

“El problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas”

El coautor de una estrategia para promover la diversidad lingüística en Europa critica la falta de innovación en las escuelas

ANA TORRES MENÁRGUEZ. 22 OCT 2018

David Marsh (Mackay Queensland, 1956) cree que el término bilingüismo aplicado a los centros educativos es peligroso. "Genera falsas expectativas en los padres", apunta. En la década de los 90 coordinó un equipo integrado por psicólogos, pedagogos y científicos para estudiar la fórmula idónea para introducir la enseñanza de idiomas en los colegios europeos. Parte de sus hallazgos se incluyeron en el plan de acción para promover la diversidad lingüística lanzado entre 2004 y 2006 por la Comisión Europea. Marsh y su equipo acuñaron el llamado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, por sus siglas en inglés), un sistema que persigue el aprendizaje de un nuevo idioma a través de otras asignaturas como las matemáticas, la geografía o la historia. Siempre con un límite: el alumno no dominará el nuevo idioma como su lengua materna.

Nacido en Australia, educado en Reino Unido y asentado en Finlandia, su principal objetivo era descubrir y solucionar uno de los "dramas" de algunos países europeos. "No entendíamos cómo era posible que después de ocho años estudiando inglés en el colegio, los alumnos abandonaran las aulas sin apenas poder pronunciar una frase en ese idioma", cuenta. El gran problema es, a su juicio, la metodología de los centros, basada en la memorización de la teoría y en la repetición, y el papel secundario que los profesores dan al pensamiento crítico.

Marsh, que ha asesorado al Gobierno finlandés sobre innovación pedagógica, ha liderado diferentes proyectos durante más de 25 años en ese país y actualmente ayuda a colegios mexicanos en su proceso de transformación metodológica, estuvo el pasado septiembre en el segundo Congreso de Innovación Educativa de Zaragoza, donde contestó a las preguntas de EL PAÍS.

Pregunta. ¿Por qué países como España no consiguen que sus alumnos terminen la enseñanza obligatoria con un nivel de inglés aceptable?

Respuesta. A principios de los noventa, la estrategia de integración europea de las lenguas identificó el monolingüismo como un problema grave en muchos países. Al analizar las horas que se destinaban en Francia a aprender alemán o en España a aprender inglés, se dieron cuenta de que los resultados eran muy pobres. Los alumnos no dominaban el idioma para comunicarse de forma efectiva. Tras ocho años de escolarización, no se entendía que algunos niños apenas pudiesen pronunciar una frase en inglés. Era un síntoma claro de que algo no se estaba haciendo bien y de malgasto de los recursos. En ese momento empecé a trabajar en una iniciativa de la Comisión Europea para crear un grupo de expertos que diseñaran un programa efectivo. Después de dos años, un equipo de psicólogos, lingüistas, pedagogos y científicos llegó a la conclusión de que había una forma de hacerlo.

P. ¿Qué método desarrollaron? ¿En qué se diferencia de la enseñanza tradicional?

R. El aprendizaje de un idioma exige fórmulas para intercambiar conocimiento y cooperar. Lo que está pasando en España y en otros países europeos es que se usa el método monolingüe, esto quiere decir que se intenta enseñar inglés con la misma fórmula que se emplea en la clase de lengua española. Se ha demostrado que eso no funciona. CLIL es una metodología que se basa en el trabajo en grupo, en la conversación constante. En aprender un idioma a través de otras materias. El discurso del profesor ya no sirve. En la mayoría de países, las escuelas bilingües están ubicadas en zonas privilegiadas, donde los alumnos proceden de familias con altos ingresos y viajan al extranjero. No son ejemplos reales, sino una excepción. El término bilingüismo es capcioso.

P. Un estudiante que no realiza estancias en el extranjero, ¿nunca conseguirá dominar bien otra lengua?

R. Cuando empezamos a desarrollar CLIL, el primer pensamiento fue llamarlo *mainstream bilingual education* (en español, educación bilingüe generalizada). Pero detectamos un problema: la palabra bilingüe es peligrosa y genera falsas expectativas. Esas expectativas alimentan la ignorancia. Mucha gente piensa que ser



bilingüe es dominar en la misma medida dos lenguas. Los padres creen que si llevan a su hijo a un colegio bilingüe adquirirá otra lengua a corto plazo. CLIC no es un nombre muy atractivo, pero supuso un tremendo compromiso por nuestra parte. Ha llegado el momento de revisar el significado de escuela bilingüe.

P. ¿Cuál es el principal error que cometen los profesores?

R. Muchos de ellos entran en clase, cierran la puerta y hablan. Aunque dicen que su clase es muy interactiva, suele ser un monólogo del docente. Piensan que hacer grupos de trabajo es una pérdida de tiempo, que se necesitan 10 minutos solo para organizarlos. El problema es que no están formados, no tienen las herramientas para conseguir que un grupo funcione. Luego están las familias de los alumnos, que se quejan porque no quieren que sus hijos jueguen en clase. Escuchar a un tipo hablar no sirve; hay que ponerlo en práctica.

P. ¿Hay alguna guía que muestre a los docentes los pasos para dar una clase bilingüe con éxito?

R. La clave está en las actividades en el aula y en entender que esa dinámica se fundamenta en evidencias científicas. El profesor tiene que entender que lo que está haciendo es por el bien del alumno. En Italia y España hemos visto que los docentes no entienden de qué va esto de las actividades y, en muchos casos, lo hacen porque les obligan. Desde las investigaciones del psicólogo ruso Lev Vigotski y el suizo Jean Piaget en siglo XX, sabemos que en grupo los niños tienen más probabilidades de superar una tarea compleja que en solitario. Trabajar en pequeños grupos de forma intensiva y estructurada es fundamental. Los profesores tienen que controlar muy bien los tiempos, planear.

P. Hay familias que pueden temer que sus hijos sean parte de un experimento. Poner el énfasis en el aprendizaje de un nuevo idioma en detrimento de asignaturas como Historia y Matemáticas. ¿Es una buena idea dar esas asignaturas en inglés?

R. Podrían estar en lo cierto y que sus hijos estén perdiendo el tiempo. Si la metodología que usa el centro replica la enseñanza en castellano en lugar de enfocarla en torno al razonamiento en inglés, tienen un problema. El profesor plantea preguntas estúpidas, como qué haría el alumno si le tocara la lotería. Si preguntamos cosas artificiales, nos quedamos en un aprendizaje superficial. En cambio, si les planteas cuál es la diferencia entre un héroe y un famoso, no le estás forzando a construir un argumento en inglés. Ahí conectas con su emoción, ese es el poder de CLIL.

P. Si el aprendizaje efectivo de nuevos idiomas está tan relacionado con la innovación educativa y la renovación de los métodos, ¿tiene sentido ponerlo en marcha en centros públicos que todavía no se han transformado?

R. No tenemos tiempo. Un sistema educativo necesita 20 o 30 años para evolucionar. Nuestro mundo cambia tan rápido que no podemos esperar a que la escuela se adapte. Otra cuestión es cómo repercute la innovación en el posicionamiento internacional de las escuelas. Finlandia ha perdido su posición en PISA, la prueba internacional sobre educación más reconocida del mundo, elaborada por la OCDE. Solía estar en el top mundial en diferentes *rankings*, pero apostó por enseñar a pensar y bajó. Hay algunos países que están haciendo trampa, dejan fuera de las mediciones las zonas rurales para puntuar más alto. En Finlandia hemos apostado por el llamado aprendizaje por fenómenos, un tema que cruza varias asignaturas y a la vez usa el inglés. Por ejemplo, el embarazo no deseado en las jóvenes, se estudia en la asignatura de economía y desde la perspectiva de políticas sanitarias.

P. Muchos profesores se ven obligados a dar clase en un idioma que no dominan.

R. Es imprescindible que tengan el deseo de hacerlo, la inquietud. Si les fuerzas, estás jugando con fuego. La forma correcta de implementarlo es con profesores voluntarios durante los primeros años, conseguir que se sientan cómodos con el idioma e ir poco a poco.

P. El método CLIL, ¿funciona con los sistemas de evaluación tradicionales?

R. Hay que revisar los sistemas de evaluación. En Finlandia se han eliminado las pruebas estandarizadas y hasta que los alumnos no tienen 19 años no se enfrentan a estos exámenes. En CLIL, todas las lecciones incluyen autoevaluación, no se hace al final del curso. En el caso del inglés, ¿qué son los certificados, por ejemplo, los de Cambridge English? Son pruebas estandarizadas que se basan en algoritmos y que muchas veces fallan, no son sensibles con las competencias de los alumnos. Los certificados se basan en un número, son muy caros y los empleadores ya no miran eso. Prefieren sentar a los candidatos y ver qué pueden hacer. No todo se basa en el número de palabras que dominas, sino en tu capacidad de generar un discurso. Se trata de enseñar a pensar.

P. ¿Hay algún aspecto de la enseñanza tradicional que conservaría?

R. En muchos países las escuelas se gestionan como fábricas, con unos calendarios militares que generan estrés a los niños. He estado analizando qué dice la investigación sobre qué factores influyen a la hora de aprender y uno de los fundamentales es el nivel de satisfacción de los docentes. Las emociones son un factor determinante a la hora de que un niño conecte o desconecte. Otra de las claves es la adaptación de las pedagogías a los medios digitales, ya no vale solo con papeles. Un estudio reciente de la Universidad de

Melbourne señala que los niños están cambiando de forma muy veloz, es el cambio generacional más rápido nunca visto. Ese cambio de mentalidad está provocando que se aburran con facilidad en clase, y eso genera mayor frustración. Aprender jugando no es una pérdida de tiempo.

europapress.es

El Ministerio de Educación pone en marcha una iniciativa que llevará drones y robots a las aulas

MADRID, 22 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional pondrá en marcha este curso 2018-2019 la Escuela de pensamiento computacional, cuyo objetivo principal es ofrecer recursos educativos abiertos, formación y soluciones tecnológicas que ayuden a los docentes a incorporar estas habilidades en las aulas.

Según ha informado el Ministerio en un comunicado, la iniciativa, que coordinará el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del ministerio, se desarrollará en colaboración con las consejerías y los departamentos de Educación de las comunidades autónomas.

Todas ellas ya han mostrado su interés en participar. La Escuela de pensamiento computacional contribuirá a alcanzar varios objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: educación de calidad, igualdad de género, trabajo decente y crecimiento económico, y reducción de la desigualdad en y entre los países. Además, investigaciones recientes revelan que incorporar experiencias de programación y robótica en los primeros años educativos incide de forma positiva en la motivación de las niñas en relación con las materias conocidas como STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, según sus siglas en inglés), aseguran desde Educación. La Escuela de pensamiento computacional propone para la etapa de Educación Primaria incorporar la programación informática como un recurso vinculado al área de las matemáticas. Con el lenguaje de programación 'Scratch 3.0', los estudiantes trabajarán diferentes conceptos matemáticos que, de otra forma, podrían resultarles más abstractos.

Podrán participar un máximo de 20 docentes de cada comunidad autónoma. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se pondrá en marcha la Clase de Tecnologías Creativas, en colaboración con la Obra Social la Caixa. Este proyecto utiliza 'software' y 'hardware' de código abierto e invita a los alumnos y alumnas a explorar la electrónica a través de experimentos teóricos y prácticos, lo que les proporciona una comprensión integral sobre los fundamentos de la programación, la electrónica y la mecánica. El programa cuenta con 220 'kits' de robótica que se repartirán por las comunidades autónomas teniendo en cuenta su población escolar.

PROGRAMACIÓN DE ROBOTS

En las etapas de Bachillerato y Formación Profesional, el objetivo de la Escuela será iniciar a los estudiantes en el mundo de la programación de robots y que trabajen de forma atractiva con contenidos vinculados a la mecánica y la electrónica. Para ello utilizarán un simulador de robots al que se le han implementado extensiones para programar dispositivos utilizando el lenguaje de programación Python como drones, coches autónomos de Fórmula 1 o robots como PiBot utilizados en el ámbito educativo. Puesto que el simulador se encuentra en fase experimental, podrá participar un docente por cada comunidad. Entre los meses de octubre y noviembre se seleccionará a los profesores participantes de cada región. En los meses de diciembre, enero y febrero de 2019 se les dará formación específica y en febrero y marzo tendrá lugar el trabajo en las aulas. Los resultados se expondrán en mayo en una feria de muestras.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Filosofía en la escuela, ¿y ahora qué?

La comisión de Educación del Congreso aprobó el pasado miércoles por unanimidad que la asignatura volviera a ser obligatoria en Bachillerato

JOSÉ ANTONIO MARINA. 23/10/2018

Ha habido un consenso sorprendente en el Congreso para reintegrar la Filosofía y la Historia de la Filosofía a los programas educativos. Pero no nos engañemos: es una declaración de buenas intenciones que puede quedar en eso. El horario lectivo es inamovible y si se incluye una cosa, hay que excluir otra. Cualquier cambio sensato supone reformar el currículo en su totalidad, asunto necesario, pero técnicamente de mayor cuantía. Los currículos españoles están sobrecargados y los contenidos son tan amplios que resulta imposible dedicar el tiempo necesario a aprender cómo usarlos, con lo cual en el mejor de los casos fomentamos inteligencias informadas pero paráliticas.

Por si la reintroducción de la Filosofía en la enseñanza secundaria se lleva a cabo, creo que los profesores de esta asignatura deberíamos ponernos de acuerdo sobre lo que hay que enseñar y hacer una propuesta sólida a la sociedad. La primera obligación de cualquier docente es saber explicar por qué es importante aprender lo



que él enseña. ¿Qué debemos enseñar? Hay dos tipos de Filosofía: subjetiva y objetiva. La primera cuenta cómo una persona concreta ha pensado conceptualmente el mundo.

Séneca enseña su modo de enfrentarse al dolor, a la vejez y a la muerte. El 'Discurso del método', de Descartes, nos cuenta como se enfrentó a la incertidumbre; Kant, la manera de responder a las preguntas ¿qué puedo conocer?, ¿qué debo hacer?, ¿que puedo esperar? Kierkegaard, la forma de comprender la angustia; Sartre, la vida absolutamente libre; Heidegger, la analítica de un ser angustiado ante la muerte.

Todos los autores son muy inteligentes y brillantes y nos muestran su peculiar concepción del mundo. Una poesía conceptual y razonada. La objetiva, en cambio, aspira a ser una ciencia estricta y rigurosa, es decir, un conocimiento universalmente válido y, como todas las ciencias, sistemático, que a mi juicio tiene un triple objetivo: (1) conocer cómo funciona la inteligencia humana, sus posibilidades y sus límites; (2) conocer la acción humana, y sus creaciones individuales y sociales (filosofía de la ciencia, del derecho, del arte, de la matemática, etc.), y (3) conocer los criterios de evaluación que permiten desarrollar el pensamiento crítico y adquirir los hábitos de razonamiento que permiten ejercerlo.

Creo que la filosofía subjetiva es tan apasionante como la experiencia poética, artística o religiosa, porque muestra la lucha individual por resolver grandes problemas o grandes expectativas, pero que en las aulas debe introducirse la objetiva, porque es la que permite educar el pensamiento crítico necesario para saber tomar decisiones adecuadas. La historia de la filosofía subjetiva produce la sustitución de lo 'verdadero' por lo 'interesante'. La 'literatura filosófica' es fascinante, porque los grandes filósofos lo son. Pero la 'ciencia filosófica' es otra cosa.

Hace muchos años, tuve un encontronazo con José Ferrater Mora, un erudito filosófico. Acababa de dar una conferencia muy elogiosa sobre los filósofos franceses posmodernos (Derrida, Deleuze, Foucault) y en el coloquio le pregunté si creía que era verdad lo que decían. Me contestó, un poco airado, que era una pregunta impertinente. Me sigue pareciendo muy pertinente saber si lo que dice un pensador es verdadero.

Asignatura multicultural

¿Eso quiere decir que no debe emplearse el reducido tiempo escolar que tenemos en estudiar Historia de la Filosofía? Sí y no. En la propuesta pedagógica en la que trabajo hace años, y de la que ya les he hablado aquí, la historia de la experiencia filosófica quedaría incluida dentro de una importante asignatura troncal de historia de las experiencias humanas, de las culturas, donde se incluyeran todas las disciplinas históricas. Necesitamos integrar currículos. La historia se ha troceado y su aspecto político suele ser el más aparatoso.

Hay historia de la literatura, historia del arte, pero falta la de otras magníficas muestras de la creatividad humana: la historia de las religiones, de la ciencia, de la ética, de las formas de convivencia, de la economía. En una palabra, necesitamos una potente 'historia de la evolución de las culturas', que nos explique cuáles son las necesidades y las expectativas humanas y cómo las han resuelto las distintas sociedades en las diferentes épocas. Una asignatura, por lo tanto, multicultural. Esa asignatura nos permitiría construir un 'nuevo humanismo', capaz de integrar ciencias y letras, porque se encargaría de comprenderlas en su evolución. No es posible que todos seamos físicos, matemáticos, informáticos y filólogos, pero sí es posible que comprendamos todas esas actividades humanas.

Mi propuesta, pues, es clara: necesitamos introducir una 'historia de la evolución de las culturas' en todos los niveles educativos, incluido el primer curso de universidad. Integraría muchas asignaturas, por lo que es fácil buscarle acomodo horario. Permitiría resolver problemas crónicos de la educación española, como la introducción o la expulsión de la religión de las aulas. Permitiría comparar y evaluar distintas propuestas culturales y tener una visión más amplia, menos provinciana y dogmática, de los problemas y de las soluciones. Pero de nada vale hacer propuestas ambiciosas si no explica cómo pueden realizarse.

En artículos anteriores, he hablado ya de este proyecto ("El nuevo humanismo, ¿cómo se debe enseñar la historia?"). Ahora hemos dado un paso más en su diseño. En 'Biografía de la humanidad', el historiador Javier Rambaud y yo hemos intentado mostrar que es posible recorrer ese dominio científico, y aprovechar ese gigantesco banco de datos y experiencias que es la historia humana. Ahora queda lo más difícil: convencer de su utilidad, de su conveniencia, de su necesidad.

EL PAÍS EDITORIAL

Invertir en educación

La escolarización temprana redundará en el futuro rendimiento académico

EL PAÍS. 23 OCT 2018

Solo un tercio de los menores de cero a tres años están escolarizados pese a las abundantes evidencias empíricas —entre ellas las investigaciones del Nobel de Economía James Heckman— que ponen de relieve la relación de la educación temprana con el desarrollo cognitivo de los niños y el futuro rendimiento académico, además de otros beneficios sociales y económicos vinculados a la salud o el empleo. Facilitar en mayor medida la escolarización en los primeros años contribuiría a favorecer la igualdad de oportunidades de los menores, independientemente de la capacidad adquisitiva de las familias y de los territorios en los que vivan.

Aunque algunos expertos ponen en duda la función educativa de esta escolarización tan temprana, y sostienen que es meramente asistencial, un número importante de estudios avala la tesis de que el ciclo infantil afecta de manera muy significativa al rendimiento académico futuro. Partiendo de este modelo, el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero creó en 2008 el programa Educa3, cuyo eje central era extender la enseñanza gratuita entre los niños de cero a tres años. La iniciativa fue laminada por el Ejecutivo de Mariano Rajoy por considerar que invertir en este segmento demográfico suponía malgastar recursos económicos porque su impacto académico no estaba probado.

Hoy por hoy existen significativas diferencias entre comunidades. En el País Vasco, el porcentaje de alumno de menos de tres años es del 52,4%, mientras que en Canarias apenas llega al 16,8%. Para mitigar esta brecha y lograr una escolarización universal y gratuita, el Gobierno y Podemos han pactado dotar a las comunidades con 330 millones de euros en los Presupuestos de 2019. Pese a todo, la tasa en España es superior a la media de la OCDE: roza el 38% frente al 33%. La incorporación a la enseñanza obligatoria no está armonizada en los Veintiocho. En España está fijada a los seis años, mientras que en Finlandia sube a los siete. Consciente de que la enseñanza infantil es un poderoso instrumento de igualdad y progreso, Francia ha rebajado la matriculación obligatoria de los seis a los tres años.

Durante muchos años se ha asociado la formación con el éxito laboral. Lamentablemente, esta relación ya no es una ecuación automática. Ha pasado a ser un falso estereotipo. El currículo académico ha dejado de ser un factor decisivo en el ascenso social, como pone de manifiesto un informe difundido la semana pasada por la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. Según este estudio, más de un millón de titulados universitarios se encuentra en riesgo de pobreza. Personas con un trabajo y alto nivel educativo se colocan en situación de vulnerabilidad y muchos graduados se ven abocados al paro, a empleos muy por debajo de su formación y a la emigración. Es hora de que los Estados aprendan que invertir en educación redonda en la configuración de una ciudadanía mejor formada y más crítica e impacta en el desarrollo general de un país. Y que es importante que esa inversión comience tan pronto como sea posible.

EL MUNDO

Tres cursos de distancia entre los alumnos con mayor desventaja socioeconómica y los más favorecidos

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 23 OCT. 2018

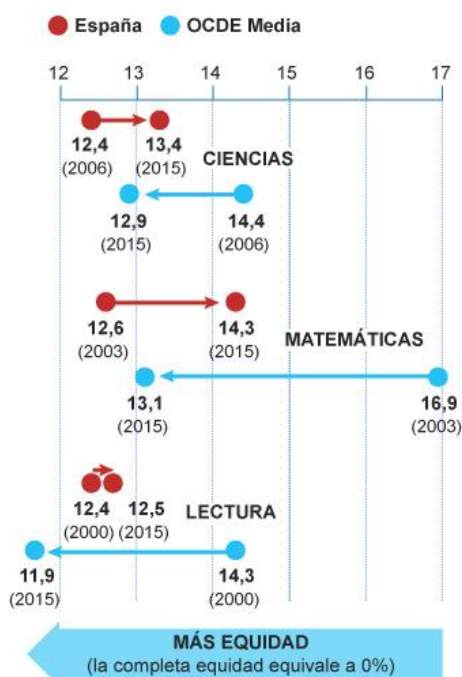
La brecha entre los alumnos favorecidos y desfavorecidos

Rendimiento de los alumnos en Ciencias por perfil socioeconómico



Fuente: OCDE.

Evolución de la equidad en el rendimiento. Entre paréntesis el año del dato.



M. Vaquero /EL MUNDO GRÁFICOS

La OCDE advierte que España está "estancada" en equidad desde hace una década: "Si se han puesto en marcha políticas para reducir las diferencias, no parecen haber tenido efecto"

El 50% de los alumnos con pocos recursos estudia en escuelas desfavorecidas, lo que contribuye a mermar la igualdad de oportunidades

España presenta grandes diferencias educativas entre territorios, pero también entre quienes estudian dentro de una misma comunidad autónoma. La brecha entre los alumnos que tienen recursos y los que no los tienen es más potente incluso que la que existe entre Castilla y León y Andalucía. Durante la última edición del informe PISA, la media de los alumnos en mayor situación de desventaja socioeconómica fue 82 puntos inferior en Ciencias a la media de los alumnos más favorecidos. Es el equivalente a tres cursos académicos de distancia.

Así lo muestra el informe **Equidad en la Educación**, un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que se ha hecho público este martes y que advierte de que no hay ningún país, de los 70 analizados, que haya eliminado por completo la desigualdad en las aulas. El estatus socioeconómico todavía sigue condicionando las notas. De hecho, en la media de la OCDE, la diferencia de rendimiento entre los alumnos es muy similar -88puntos- a la que se observa en España, y hasta en Estonia o Islandia existe un retraso de al menos un curso en los chicos y chicas de 15 años procedentes de los hogares más humildes.

Nuestro problema es que, mientras la tendencia en otros países ha sido reducir esta gran brecha, aquí no se ha producido ningún avance en algo más de una década. "España está estancada en términos de equidad. No ha mejorado. Si se han puesto en marcha políticas para reducir las diferencias, no parecen haber tenido efecto", explica a EL MUNDO el analista de PISA Daniel Salinas.

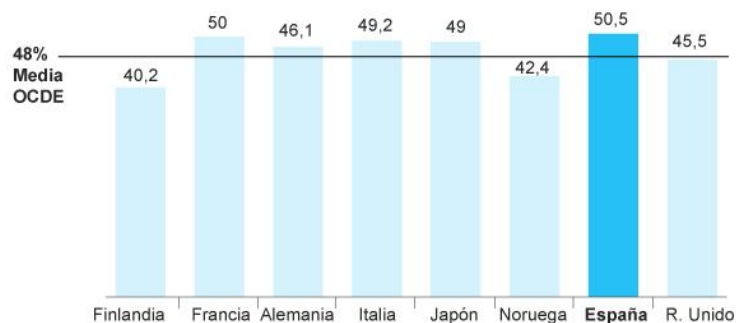
No sólo no hemos mejorado, sino que hemos ido ligeramente hacia atrás en comparación con los resultados que obtenían los alumnos en Matemáticas en 2003, en Ciencias en 2006 o en Comprensión Lectora en 2009. Salinas precisa que el retroceso "no es estadísticamente significativo", pero advierte: "El hecho de que no haya habido progreso en la última década en el caso español es una llamada de atención importante para que se resuelva este problema".

¿Qué es la equidad?

La equidad, según la entiende la OCDE, consiste en que el sistema educativo proporcione las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, independientemente de dónde procedan. El trabajo no analiza las diferencias por comunidades autónomas, pero sí que identifica lo que España está haciendo mal.

Uno de los fallos es "concentrar" a los alumnos desfavorecidos en **guetos** escolares. Según los datos del estudio, el 50,5% de los alumnos sin recursos estudian en institutos que también se encuentran en desventaja, lo que genera una "doble carga". En la media de la OCDE el porcentaje es del 48%. Y también es muy alto en países como Finlandia (40%) o Singapur (46%).

Alumnos en desventaja en escuelas con desventaja



Fuente: OCDE.

M. Vaquero /EL MUNDO GRÁFICOS

Lo bueno en España es que esta concentración condiciona menos que en otros países. En la media de la OCDE, el alumno sin recursos que va a una escuela en desventaja obtiene 78 puntos menos que el alumno sin recursos que estudia en un instituto en situación favorecida. Aquí esa diferencia se reduce a 48 puntos (un curso y medio) y eso es positivo. ¿Por qué?

"Porque en España no hay diferencias significativas entre las escuelas favorecidas y desfavorecidas en términos de los recursos humanos (por ejemplo, profesores) o materiales disponibles, ni en el clima de aprendizaje dentro del aula, como sí las hay en otros países", responde Salinas. "Sin embargo", añade, "en

España los alumnos en escuelas desfavorecidas tienden a llegar tarde a clase con mayor frecuencia, lo que afecta sus resultados".

Cambios que funcionan

¿Qué puede hacer España para reducir la inequidad? El informe dice que hay que reducir la "segregación residencial" para aumentar la "diversidad social" en las escuelas intensificando el acceso a la información que reciben las familias desfavorecidas sobre los mejores institutos y "restringiendo" las posibilidades de los centros educativos de seleccionar a sus alumnos. Los peores centros educativos deben recibir recursos adicionales y también se debe invertir más en los docentes que enseñan en ellos.

Además, la OCDE anima a los sistemas educativos a fijar "metas ambiciosas", lo que significa igualar por arriba y no por abajo. Recomienda que los países tengan por lo menos un 20% de alumnos desfavorecidos entre los mejores estudiantes de todo el país en Ciencias (en España actualmente hay un 11%) y al menos un 75% con un nivel 3 (aprobado) o superior en Ciencias, Matemáticas y Comprensión Lectora (ahora tenemos un 25%).

La OCDE recuerda, asimismo, que funcionan muy bien las experiencias de mentorización entre los propios alumnos, una especie de **Hermano Mayor** en la que estudiantes de cursos superiores o con mejores resultados ayudan a los alumnos con más dificultades.

"Los profesores deben enfatizar la importancia de la persistencia y el esfuerzo en sus alumnos", concluye de forma tajante este organismo internacional. "Los estudiantes tienen más posibilidades de ser resilientes cuando se les enseña que las habilidades intelectuales son cualidades que se pueden desarrollar, en vez de decirles que son fijas", señala. "Cuando los maestros elogian el proceso y el esfuerzo, el desempeño de los estudiantes mejora".

Para reflejar todo esto, la OCDE ha creado un indicador, el índice de resiliencia socioemocional, que habla de la satisfacción de los estudiantes con su vida, cómo se sienten de integrados en el instituto y si sufren o no ansiedad por los exámenes. En España es del 19,7%, bastante por debajo del 26% de la OCDE.

europapress.es

Más del 82% de los profesores españoles cree que sus alumnos no están preparados para la vida laboral, según un estudio

MADRID, 23 Oct. (EUROPA PRESS) –

El 82,59% de los docentes considera que sus alumnos no están preparados para la vida laboral, según el 'Informe Young Business Talents: La visión del profesor' sobre la situación de la educación en España, llevado a cabo por ESIC y Praxis MMT.

Asimismo, la investigación indica que un 90,63% de los docentes de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y los Ciclos medio y superior de Formación Profesional, asegura que sus alumnos tampoco tienen claro a qué se quieren dedicar en el futuro.

"La percepción de los propios profesores no es del todo positiva, ya que se pone de manifiesto una necesidad de mejorar la enseñanza, preparar mejor a los jóvenes y darles herramientas prácticas de aprendizaje, a pesar de ponerse de manifiesto que se ha producido una ligera mejoría en este ámbito en los últimos años", ha explicado el director del estudio, Mario Martínez.

En relación con la gura del docente, el 74,11% de los profesores que dan clase a alumnos entre los 15 y los 21 años piensa que el papel del profesor no está socialmente valorado, lo que supone la opinión de casi tres cuartas partes de los encuestados. A pesar de sentirse poco reconocidos, el 54,91% arma que la gura del profesor está respetada dentro del aula.

Respecto a la calidad del sistema educativo, la investigación apunta que el 45,98% de los profesores encuestados considera que la educación ha mejorado en los últimos años, mientras que el 29,46% arma que ha empeorado y un 24,55% piensa que no ha cambiado la calidad de la educación académica.

En cuanto a la formación de los estudiantes, el 51,79% de los docentes opina que sus alumnos tienen un buen nivel formativo. En relación con otros países, el 57,59% responde que el alumnado español está igual de preparado que los países de su entorno, mientras que un 36,16% piensa que están peor formados y un 6,26% cree que son más competentes.

Por otro lado, casi la totalidad de los profesores (99,11%), ve necesaria la formación práctica en las aulas para complementar la parte teórica, y la mayoría de los docentes (91,96%) cree que los conocimientos y herramientas prácticas son todavía insuficientes en los centros educativos.

El objetivo del 'Informe Young Business Talents: La visión del profesor' es conocer la valoración que hace el profesorado español sobre diferentes cuestiones relativas a sus alumnos y a la educación en España.

Para estudiar el universo de 695.598 profesores, la encuesta ha sido realizada durante el primer semestre de 2018, entre 224 docentes de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y los Ciclos medio y superior de Formación Profesional.

Esta investigación ha sido promovida y realizada por ESIC y Praxis MMT, organizadores, junto con ABANCA, del Business Game Young Business Talents. Según los impulsores de este trabajo de investigación, este



informe quiere complementar el que se realiza desde 2014 sobre los jóvenes preuniversitarios españoles, en el que se muestran las actitudes y tendencias de este grupo de población para dar a conocer la situación de la educación en España.

LA VANGUARDIA

El Govern pide más inglés pero sin preparar a los profesores

Ensenyament defiende más castellano en áreas de dominio lingüístico catalán

CARINA FARRERAS, BARCELONA. 24/10/2018

El Govern de la Generalitat presentó ayer una revisión del modelo lingüístico de Catalunya, en la que defiende la inmersión en catalán, introduce una nueva pedagogía de las lenguas y aporta dos novedades concretas: el uso de lenguas extranjeras en actividades o materias no lingüísticas y el aumento del castellano en áreas de dominio lingüístico catalán.

El documento busca que todos los alumnos catalanes dominen además de catalán y castellano, al menos, una lengua extranjera a un nivel alto (B1) al acabar la educación obligatoria, pero que hayan tenido contacto con otros idiomas en el transcurso de su educación.

En este punto, no obstante, el documento presentado ayer por el vicepresidente del Govern, Pere Aragonès, y el conseller de Ensenyament, Josep Bargalló, en el Palau de la Música, no va acompañado de un plan de acción que garantice las condiciones necesarias para realizarse, como la formación de docentes, una de las claves del éxito según los expertos consultados. “El documento es una referencia para ayudar a los centros a cambiar la forma de enseñar las lenguas de acuerdo con la realidad actual, las necesidades del alumnado en el futuro y las nuevas estrategias de formación”, explicó Josep Vallcorba, director general de ESO y Bachillerato. “En muchos centros el enfoque plurilingüístico y multicultural ya se está aplicando –añadió– pero en otros se requiere una revisión de sus planteamientos y algunos ajustes, por eso hemos hecho una edición actualizada”.

El trabajo se basa en que se puede alcanzar la competencia de varias lenguas, en diferente grado de dominio, cambiando la metodología de enseñanza. “Una lengua se aprende usándose en contextos motivadores y con sentido para el alumno”, apuntó. La idea es introducir diferentes lenguas en el aula con distintos contenidos y actividades de forma natural y con la finalidad de elevar su competencia de comunicación. “Un proyecto de cambio climático, por ejemplo, puede manejar material documental en italiano o francés, y los alumnos pueden exponer sus conclusiones en inglés”, de este modo los niños pierden prejuicios al aproximarse a otras lenguas.

“Es una cuestión metodológica y también actitudinal por parte de los docentes, que deben romper la rigidez disciplinaria para aumentar la competencia comunicativa global”, concluye.

El nuevo modelo lingüístico busca ampliar competencias de comunicación con un cambio metodológico

El documento concreta algunos aspectos como que se aumenten las actividades o contenidos de castellano en entornos catalanohablantes y más catalán en centros con alumnos de origen latinoamericano. Una primera lengua extranjera para todos de forma habitual en el centro, hablada de forma transversal en distintas actividades o materias (no lingüísticas), y una clase de lengua en el idioma de origen de los alumnos de familias extranjeras. Se adelanta, además, que van a desarrollar un currículo de chino y árabe que serán materias no evaluables pero impartidas en horario lectivo en centros con alumnos con esa habla.

“El enfoque es moderno, enseñar a comunicarse en diferentes lenguas y soportes, pero el punto frágil del modelo está en que la responsabilidad de desarrollarlo queda en manos del centro y del profesorado”, reflexiona Enric Prats, profesor de Pedagogía en la UB. “Queda poco claro cómo se va a aplicar todo esto, si reducirán las ratios de alumno por profesor, si darán formación a los claustros para que adquiera no solo el dominio de la lengua extranjera que ahora no tienen sino también en la forma de enseñar una materia en otra lengua”, afirmó.

Para Anna Vallbona, coordinadora del Grado de Maestro de Educación Primaria del departamento de Filología y de Didáctica de la lengua de la Universitat de Vic (UVIC-UCC), los maestros deberían tener un mínimo de un nivel avanzado de inglés u otra lengua (B2) y saber cómo impartir una materia en otro idioma para una clase con diferentes niveles de conocimiento.

“El enfoque es correcto pero los cambios no son inmediatos”, arguyó, “no hay una receta para cada centro que deberá realizar una planificación lingüística y curricular”. En todo caso considera como Prats que se necesita más dominio de idiomas, en la formación inicial del maestro y, sobre todo, en la continua.

No obstante, en el acceso a la carrera universitaria no se pide un mínimo de inglés como sí en castellano o catalán (un 5 en los exámenes de selectividad) y una prueba de aptitud posterior. Al finalizar, tampoco se exige el B2, que supuestamente debería haberse adquirido en bachillerato (según el currículum) pero que queda desmentido por la realidad (las universidades tuvieron que aplazar cuatro años la obligatoriedad de adquirir un

B2 en inglés). Tampoco se exige en la entrada a la profesión vía oposición aunque el Govern lo incluye como mérito –no requisito– en la bolsa de trabajo de interinos. Finalmente, tampoco se requiere un nivel a los docentes de secundaria que acceden con el máster.

Para esta transformación conceptual, Ensenyament va a pedir proyecto lingüísticos en cada centro en función de las necesidades de sus alumnos con el objetivo de que culminen la educación obligatoria con una competencia de comunicación amplia, dominando el catalán y castellano y una lengua extranjera como mínimo (B1 del Marco Europeo Común de Referencia), y conocimientos de una segunda a un nivel inferior (A2).

La brecha se abre a los 10 años

El rendimiento académico entre alumnos aventajados y desaventajados comienza a desarrollarse a los diez años y se extiende toda la vida, según el estudio *Equidad en la educación: superar las barreras a la movilidad social* de la OCDE. Más de dos tercios de la brecha educativa que se observa entre los niños de 15 años y también entre los jóvenes de 25 a 29 años, se remonta a los diez años de edad. La directora de la entidad, Gabriela Ramos, señaló ayer que el estudio confirma lo que su organización lleva advirtiendo desde hace “mucho tiempo”: que “donde naces y la capacidad económica de tus padres continúa determinando tus oportunidades vitales”. Esto se debe a que “estos factores influyen en la calidad de la educación” y que la inequidad afecta a la movilidad social. Ramos aseguró que, en los 34 países miembros de la OCDE, ese cambio tarda en producirse entre cuatro y cinco generaciones (135 años). Los retos a los que se enfrentan los estudiantes de familias más desfavorecidas son “la falta de calidad de sus oportunidades educativas” y el “estrés” lo que limita no sólo su rendimiento sino la confianza en su potencial.

Las claves

1 El catalán es la lengua vehicular y vertebradora del conjunto de sistema educativo que garantiza la igualdad de oportunidades a todos los alumnos y, por tanto, la cohesión social. Es la lengua de referencia –junto al occitano en l’Aran– en el ámbito docente, administrativo y de comunicación con las familias.

2 Las lenguas curriculares (catalán, castellano y extranjeras) se tratan como lenguas de aprendizaje y como “vehiculadoras” de contenidos en función del proyecto lingüístico de centro.

3 Los proyectos lingüísticos de centro deberán elaborarse en función de la realidad del contexto socioeconómico y lingüístico de sus alumnos. De tal forma que en centros con fuerte predominio de catalán deben introducirse actividades o materias en castellano.

4 Se sientan las bases para potenciar el enfoque inclusivo, plurilingüe e intercultural del aprendizaje de las lenguas, curriculares y propias. Se pretende que los alumnos sean plurilingües (catalán, castellano y una o dos lenguas extranjeras con diferente dominio) con capacidad de utilizar más de una lengua con diferentes grados de conocimiento y en diferentes circunstancias.

5 Mayor sensibilidad a lenguas de origen extranjero. Se introducirá el árabe y el chino en determinados centros como asignaturas no curriculares y se ofrecerán clases extraescolares de otras lenguas de origen.

europapress.es COMUNIDAD DE MADRID

El Financial Times se hace eco de la asignatura de Robótica y destaca su labor para fomentar las nuevas tecnologías

MADRID, 24 Oct. (EUROPA PRESS) –

El diario Financial Times se hace eco en un artículo de la asignatura de Programación y Robótica que se imparte en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y la pone como ejemplo del fomento de las nuevas tecnologías entre los alumnos, así como su carácter pionero en este campo.

En este artículo, publicado ayer, el diario recuerda que el Ejecutivo regional introdujo en 2016 la asignatura obligatoria de 'Tecnología, programación y robótica'. El rotativo también señala que para ello se proporcionó financiación para que todos los institutos dispusieran de una impresora 3D. El propio presidente regional, Ángel Garrido, se ha referido a este artículo para destacar la importancia de este tipo de enseñanzas. "Hay señales de progreso, especialmente en Madrid, donde en 2016 el gobierno regional fue uno de los primeros de Europa en introducir Tecnología, Programación y Robótica", ha relatado en un comentario en Twitter.

Para explicar el contenido e impacto de esta asignatura recoge el testimonio de directivos de institutos madrileños, como Yolanda González Sánchez, jefa de estudios del Instituto Federico García Lorca de las Rozas de Madrid, quien destaca la formación del profesorado en este campo y su contribución de cara al futuro laboral de esta disciplina. También incluye declaraciones del jefe de estudios del instituto Camilo José Cela de Madrid, Juan Manuel Delgado, quien destaca este tipo de enseñanza a los menores, que no solo pueden ser consumidores de tecnologías, sino también crearlas.

Desde la Comunidad de Madrid resaltan que esta publicación del Financial Times no es la primera que un medio internacional realiza sobre algún proyecto educativo de la Comunidad de Madrid. En concreto, en 2010, el diario The New York Times publicó un reportaje que hacía referencia al Programa Bilingüe, implantado en la región en el curso 2004/2005.

FOMENTO DE LA ROBÓTICA

Este curso, la primera promoción de alumnos que comenzaron a cursar Tecnología, programación y robótica' en 1º de ESO terminará la enseñanza obligatoria. La Comunidad de Madrid extendió en el curso 2016/2017 a los cursos de 2º y 4º de ESO la asignatura que comenzó su andadura en 1º y 3º de ESO.

Hasta el momento, más de 200.000 alumnos han cursado estos estudios en los centros públicos, concertados y privados, y todos ellos terminarán su educación obligatoria con 300 horas lectivas de Programación. Para su puesta en marcha, la Comunidad de Madrid instaló en los institutos un equipamiento que incluía 330 impresoras 3D y 1.500 ordenadores portátiles y táctiles además de un centenar de carros para su transporte y carga.

Por otro lado, el presidente de la Comunidad de Madrid presentó recientemente el Plan STEMadrid, una nueva iniciativa educativa que desde este curso 2018/19 busca "despertar" el interés de los alumnos por aquellas carreras universitarias con mayor proyección de futuro.

Este plan ha arrancado con 26 centros públicos que cumplen una serie de requisitos, el principal, participar de manera activa en las actividades de promoción tecnológica y científica de la Comunidad, como 'La Noche de los Investigadores' o la 'Semana de la Ciencia'.

Esta participación incluye la implicación de la comunidad educativa del centro, desde alumnos a profesores, y busca cambiar el método de enseñanza hacia una "visión más práctica". Asimismo, los centros que quieran integrar esta red STEMadrid deberán elegir un eje temático para el curso escolar sobre el que versará toda la programación de actividades del curso escolar, desde septiembre a junio.

Otra de las características es la potenciación, desde la dirección del centro y de los departamentos de idiomas, del inglés científico, la lengua por excelencia de la comunidad de este sector.

europapress.es

El 76% de los profesores cree que los padres han perdido el respeto y la confianza en ellos, según un estudio

MADRID, 25 Oct. (EUROPA PRESS) –

El 76% del profesorado cree que los padres han perdido el respeto y la confianza en ellos, mientras que un 86% sí se siente respetado por los alumnos, según la quinta edición del barómetro Cambridge Monitor sobre la 'Innovación en la Educación' en España a través de los profesores y profesoras.

En este contexto, la investigación indica que los profesores consideran que los padres son el colectivo que peor valora su trabajo y que el que mejor lo hace son sus alumnos, por encima de compañeros y la dirección del centro. En relación con la Administración, el estudio señala que el 16% de los encuestados asegura sentirse apoyado por ella, y el 32% de los docentes opina que la sociedad sí es consciente de la importancia de la educación.

Respecto a los deberes y exámenes, más de la mitad de los profesores encuestados no creen que los alumnos tengan ni demasiados exámenes, ni demasiados deberes. Además, el 34% de los docentes apuesta por que los deberes deben hacerse fuera del horario lectivo, frente al 26% que opina que es mejor que se realicen durante el mismo y el 41% que no está seguro de qué es lo más recomendable.

Asimismo, el 94% del profesorado encuestado para esta investigación cree que los padres delegan en la escuela la responsabilidad de la educación de sus hijos.

Respecto al 'bullying', el 57% del profesorado encuestado considera que el porcentaje de casos ha aumentado en los últimos años, y el 71% lo considera un problema importante actualmente en los centros de enseñanza.

De este modo, el 86% del colectivo docente cree que el uso de redes sociales influye en el aumento de los casos de bullying y los profesores de bachillerato son los que más de acuerdo están con esta afirmación.

Por regiones, Cantabria es la región donde los participantes en la encuesta reconocen haber observado menos casos de bullying a lo largo de su carrera, al contrario que Canarias quienes son los que más reconocen haber observado casos en sus aulas. En cuanto al tipo de centro, pese a que está muy igualado, los colegios privados son el tipo de colegios donde sus docentes más consideran que el bullying ha aumentado recientemente y es un problema importante en la actualidad. Para resolver este problema, el 85% de los profesores confía en la educación emocional.

EL SISTEMA EDUCATIVO

Sobre el sistema educativo, el 55% de los profesores que han participado en el estudio opina que no prepara a los estudiantes para el futuro, y el 54% no tiene claro si está preparando a sus alumnos para los retos de futuro.

En esta línea, el 71% advierte que en el futuro el mercado laboral valorará más las competencias que los conocimientos, al tiempo que el 69% de los docentes cree que el futuro de la educación pasará por replantear la evaluación de los alumnos. Además, el 18% considera que la educación está experimentando un cambio positivo y el 86% opina que necesita adaptarse a los cambios que está sufriendo la sociedad.

El 67% de los profesores arma que el sistema se ha quedado obsoleto y no responde a las necesidades actuales, sobre todo la franja de los más jóvenes, entre 18 y 30 años. Así, el 88% de los docentes reclama un Pacto de Estado.

A este respecto, el 84% de los encuestados cree que la educación no es una prioridad para los políticos, siendo los catalanes (94%) los que más de acuerdo están con esta afirmación. Asimismo, el 84% opina que el sistema sufre falta de recursos, y el 89% que los recortes afectan negativamente a la calidad.

Para el 94% de los profesores, el sistema educativo sufre demasiados cambios de legislación. Además, las políticas del Gobierno central son valoradas negativamente por un 79% y las autonómicas por un 57% de los docentes. Por otro lado, cerca del 80% cree que el sistema tiene que cambiar mucho para ponerse a la altura de los países del norte de Europa, y el 40% considera que nunca se igualará a los países nórdicos, mientras que el 31% cree que en 10 años podrá estar a la altura. Los profesores y profesoras de entre 18 y 30 años son los que más creen que el sistema debe cambiar, con el 84%.

Según los mismos, los sistemas educativos mejor valorados son: Finlandia, con una puntuación de 4,60 sobre 5; Dinamarca, con 4,26; y Alemania con 3,88. Mientras que Portugal, Italia y, por último, España, se quedan a la cola (con tal solo 2,85; 2,81 y 2,54 sobre 5, respectivamente).

De esta forma, el 51% arma que les gustaría ser más innovadores, pero el contexto no se lo permite; y el 72% de los docentes cree que para innovar en la educación es necesaria una inversión económica importante. Con esta afirmación, sobre todo están de acuerdo los profesores de los colegios públicos (75%).

Finalmente, el 90% arma que la innovación no solo tiene que ver con la digitalización, y el profesorado considera que ellos están más digitalizados que los centros en los que trabajan (71% frente 56%). Por regiones, los docentes de Extremadura creen que los centros más digitalizados están en su comunidad, mientras que lo de Castilla la Mancha cree que los que menos están en la suya.

Bruselas lanza la herramienta SELFIE para ayudar a escuelas a potenciar las tecnologías digitales en la enseñanza

BRUSELAS, 25 Oct. (EUROPA PRESS) –

La Comisión Europea ha lanzado oficialmente este jueves la herramienta virtual SELFIE para ayudar a las escuelas en los Estados miembro a potenciar las tecnologías digitales en el aprendizaje.

El 43% de los europeos no tiene las capacidades digitales básicas aunque el 90% de los empleos del futuro requerirán estas capacidades, por lo que el Ejecutivo comunitario espera que la herramienta SELFIE, hasta ahora en fase de prueba, contribuya a cerrar esta brecha.

La denominada herramienta SELFIE de Autoevaluación del aprendizaje efectivo alentando la innovación en la tecnología educativa ayudará a los centros escolares a identificar sus fortalezas y debilidades y aprovechar al máximo la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito docente.

Para ello, recabará las opiniones y experiencias de manera anónima a través de cuestionarios de estudiantes, profesores y líderes escolares y examinarán seis áreas clave como son la infraestructura y equipamientos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las competencias digitales de los estudiantes, el liderazgo, así como el desarrollo profesional y las prácticas de evaluación.

El Ejecutivo comunitario espera que un millón de estudiantes, profesores y líderes escolares hayan utilizado la herramienta a finales de 2019, que se ofrecerá a 76,7 millones de estudiantes y profesores en 250.000 escuelas.

"La herramienta SELFIE puede ayudar a nuestras escuelas a incorporar las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de forma completa, decidida", ha defendido el comisario de Educación, Tibor Navracsics, que ha lanzado la nueva herramienta en una escuela de secundaria en Varsovia (Polonia).

El comisario se ha mostrado convencido de que la herramienta contribuirá al refuerzo de las capacidades digitales de los europeos. "Esto es clave si queremos permitir que todo el mundo pueda aprovechar las oportunidades de las economías del conocimiento globalizadas y es indispensable para construir sociedades donde las personas tienen confianza, son usuarios críticos de las nuevas tecnologías más que consumidores pasivos", ha recordado.

La herramienta, una de las once propuestas de la Comisión para reforzar las capacidades digitales, estará disponible para las escuelas de Primaria y Secundaria y de Formación Profesional en la UE, pero también Rusia, Georgia y Serbia, aunque se extenderá al resto de los países de los Balcanes.

Madrid acogerá el 4 y 5 de abril la primera conferencia con representantes de escuelas de toda Europa, coorganizada con el Ministerio de Educación y la Comisión, para recabar sus experiencias e impresiones de la nueva herramienta de cara a mejorarla en el futuro.

EL PAÍS

La escuela pública y la privada se alían para denunciar el concierto de colegios de élite

Los alumnos de un colegio de Barcelona que recibe 1,6 millones en subvenciones públicas pagan 850 euros al mes

ELISA SILIÓ. JESSICA MOUZO. ANA TORRES. Madrid / Barcelona 25 OCT 2018

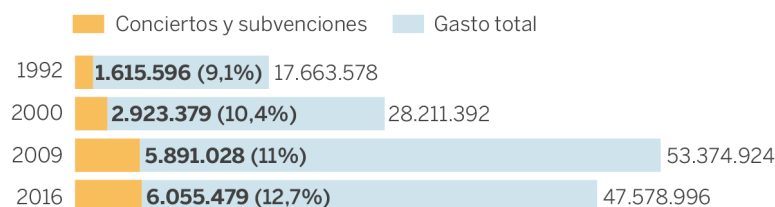
En el barrio de Pedralbes, uno de los más adinerados de Barcelona, los alumnos del [St. Paul's School](#), un colegio trilingüe, reciben clase en unas instalaciones de lujo: 10.000 metros cuadrados de terreno, de ellos 2.000 de zona ajardinada, tres pistas polideportivas y dos gimnasios cubiertos. Se trata de un centro concertado, sostenido con fondos públicos, y sin embargo las familias (algunas famosas) pagan 850 euros al mes como "precio de escolarización", según denuncia hoy jueves en un informe la [Confederación Estatal de Padres de la Enseñanza Pública \(CEAPA\)](#). Cada curso, la escuela, que tiene que impartir enseñanza gratuita, recibe 1,6 millones de euros de la Generalitat de Catalunya para el mantenimiento de las instalaciones y los salarios de los profesores y del personal no docente.

"Estamos dentro de la normativa de conciertos. La escolarización básica está cubierta por el concierto. Las cuotas son voluntarias", argumenta Patricia Carranza, la directora del centro. La responsable del Sant Paul's explica que la escuela dispone de muchos proyectos y programas de atención a la diversidad y que los padres reclaman servicios adicionales y saben que "estos proyectos los tienen que cubrir". En un correo electrónico, al que ha tenido acceso EL PAÍS, la jefa de admisiones del colegio explica que "el precio de la escolarización es de 850 euros al mes", una cuota que incluye "media pensión, excursiones, materiales, libros, actividades complementarias dentro del horario escolar (ajedrez, guitarra, natación...), mutua escolar o seguro de accidentes", entre otros. E indica que la matrícula son otros 2.800 euros. Al Consorcio de Educación de Barcelona le consta que el St. Paul School cobra a las familias 75 euros por "actividades complementarias" (extraescolares) y 175 euros de comedor.

En el *Estudio de precios de colegios concertados*, elaborado por una consultora y financiado por el Círculo de Calidad Educativa (CICAE), una asociación que agrupa a 57 colegios privados, se analizan 147 colegios de seis comunidades autónomas que cobran una cuota media de 160 euros al mes. La muestra es pequeña, pero abre un debate muy polémico con pruebas por escrito de los precios. "Nosotros defendemos la cuota cero y tenemos constancia de que algunos centros están pidiendo a las familias 800 euros al mes", se lamenta Camilo Jene, vocal por Madrid en CEAPA. "Cualquier entidad que recibe fondos públicos se somete a controles exhaustivos y estos colegios no", se sorprende Jené.

GASTO EDUCATIVO

Inversión que destinan las Administraciones a la educación. En millones de euros.



La ley educativa de 2006 (LOE) establece que "en ningún caso podrán los centros públicos o concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas". También fija la imposibilidad de "imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios" que requieran aportación económica. Sí se pueden cobrar los servicios complementarios (como autobús o comedor) o las actividades extraescolares "con carácter voluntario", añade la norma. Es decir, que no se puede discriminar al niño que no abone la aportación.

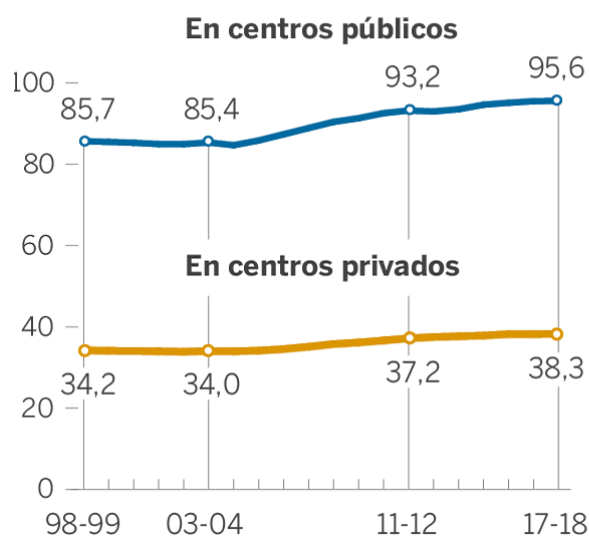
Muchos concertados cobran pequeñas cantidades por multitud de conceptos que suman una cantidad respetable: servicio de enfermería, orientación psicológica, seguro escolar, atención a la capellanía, o, incluso, el proyecto pedagógico del centro. En algunos de los colegios, señala el informe, la jornada lectiva (la que es gratuita) no empieza hasta las diez de la mañana, lo que fuerza a las familias a pagar el servicio de

madrugadores. Un estudio de la OCU de 2017 calculaba que los hogares gastan de media al año 841 euros en enseñanza si el niño está matriculado en un colegio público, 1.856 en un concertado y 4.086 en un privado. En el curso 2017-2018, en España hubo 8,1 millones de alumnos desde infantil a bachillerato. De ellos, el 67,3% estuvo matriculado en la pública; el 25,9 % en la concertada y el 6,9% en la privada.

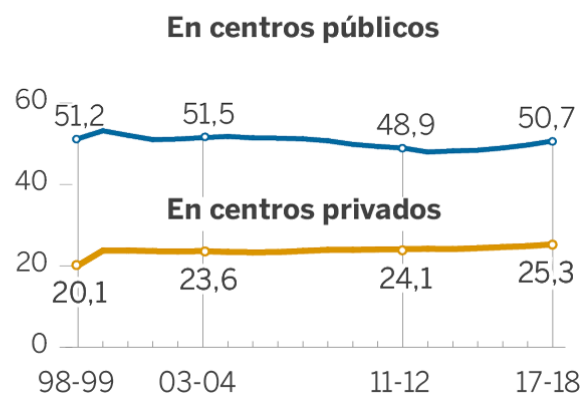
NÚMERO DE AULAS

En miles.

PRIMARIA



SECUNDARIA



“La escuela concertada tradicional tiene una clara función social y hemos convivido con ella durante años sin problemas”, explica Elena Cid, directora general de la asociación de colegios privados CICAIE. En su opinión, constituye un problema la llamada “nueva concertada”, que engloba a los colegios construidos en los últimos 15 años, muchas veces sobre suelo público cedido. “Es un modelo mercantilizado que supone una competencia desleal para la privada por la doble financiación por la vía el copago que exigen a las familias. Muchos colegios tienen una alta rentabilidad a costa de las arcas del Estado”, denuncia Cid. La patronal de esta nueva concertada, Confederación de Centros Educativos (CONCEE), ha declinado hacer declaraciones a este periódico.

Por su parte, José María Alvira, secretario general de Escuelas Católicas, una red que representa al 60% de la privada concertada (2.008 centros) con 1,2 millones de alumnos en toda España, asegura que el 82% de sus colegios cobran “aportaciones voluntarias” de entre 10 y 50 euros, nunca obligatorias. “Explicamos a las familias que esas cantidades son necesarias porque el módulo del concierto que aporta la Administración no cubre el coste real de los colegios”. Aparte, los padres pagan las cuotas por comedor y actividades extraescolares. Alvira denuncia que en el curso 2015-2016, la pública recibió 4.568 euros por alumno, mientras que en el caso de la concertada la aportación de la Administración fue de 2.917 euros por estudiante. “Hemos pedido al Ministerio de Educación que estudie el coste real del puesto escolar para evitar el déficit crónico que sufrimos. Entendemos que no se puede equiparar de un año para otro, pero hay que establecer un calendario”, apuntó.

Carles Martínez, director general de políticas educativas de la Generalitat de Cataluña, cree que hay un problema: “Somos conscientes de que se están produciendo irregularidades porque el concierto educativo es el instrumento jurídico que tiene que garantizar la gratuidad de la escolarización y es incompatible que haya estas cuotas”. El Departamento de Enseñanza, comandado por ERC, ha explicado a EL PAÍS su intención de revisar todos los conciertos educativos y apostar por una “financiación equitativa”, de forma que el volumen del concierto público dependa del entorno socioeconómico del centro. El consejero de Enseñanza, Josep Bargalló, ya había anunciado su intención de no renovar el acuerdo con las escuelas que segregan por sexo.

Aunque no ha querido entrar en casos particulares, Martínez asume que hay “bastante opacidad” con los conciertos y hay “centros que no se los merecen”. De hecho, el ahora alto cargo del Departamento de Enseñanza era el portavoz del sindicato Ustec —mayoritario en la escuela pública— cuando la central sindical denunció en 2002 a varios colegios concertados —entre ellos el Sant Paul’s y otros vinculados al Opus Dei— por cobrar elevadas cuotas camufladas en varios conceptos. Entonces, la denuncia fue archivada.

La batalla en otras comunidades

El estudio de los precios de la concertada no es el único frente de denuncia a las cuotas. A María Luisa Hermida, abogada de León, muchas familias la animan a que cree una plataforma de denuncia de cuotas en la concertada. De momento, ella solo les asesora. Esta madre saltó a los medios cuando denunció ante la inspección educativa de Castilla y León los 60 euros mensuales que había estado abonando por su hija en un colegio religioso. Hermida calcula que unas 350 familias de toda España han contactado con ella. Les aconseja que reclamen el dinero de las cuotas a los colegios por escrito y, si no lo consiguen, acudan a la inspección educativa. “Siempre hay silencio administrativo. Luego queda la vía judicial”.



Otra madre, María, que pide total anonimato, empezó pagando 60 euros de cuota por cada uno de sus hijos en un colegio de curas de la provincia de Barcelona. Cada año, cuenta, el precio sube 10 euros y de pronto se ha plantado en los 300 euros al mes por los dos niños. Un dineral para ella que se define "de clase trabajadora". "Si me dijese dónde va el dinero que pago sería otra cosa, pero no lo sé", se desespera. Durante unos meses, pagó una cantidad menor, pero en el colegio le advirtieron de que si todas las familias actuaran igual tendrían que cerrar. "He vuelto a pagar los 300, me da miedo que a la pequeña no la dejen ir de colonias". No descarta acudir a los tribunales cuando ambos terminen de estudiar allí.

Desde la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, gobernada por el PSOE y Compromís, animan a las familias a denunciar si se sienten agraviadas y estudian "decenas de casos" cada año. "Al final, la inspección educativa no actúa porque los reclamantes se echan para atrás por miedo a las repercusiones en sus hijos. Sin testimonios, no hay penalizaciones", señalan fuentes de la consejería.

Por el contrario, en Aragón, con un Gobierno socialista y de la Chunta respaldado por Podemos, hay familias que sí han querido denunciar y se han tomado medidas. "El pasado curso hubo cuatro comisiones de conciliación con cuatro colegios distintos. Cobraban horas extraescolares que no debían serlo y en todos los casos se acabó con esa práctica", explica una portavoz de la Consejería de Educación. Una orden aragonesa de 2017, además, obliga a los concertados a hacer una declaración jurada de que no van a cobrar ni un euro más por conceptos no previstos. Y los concertados tienen que hacer público el precio de su comedor y transporte en la web de la consejería que consultan los padres para elegir colegio. "El comedor de la pública cuesta 86 euros y en algunos concertados casi se dobla", compara esta fuente.

El pasado curso en la Comunidad de Madrid, la región junto a Murcia donde más ha subido la concertada desde 2000, la inspección educativa abrió expediente a 167 colegios en los que se detectaron "irregularidades" en las cuotas: no se informaba de que eran voluntarias, ofertaban actividades de las que no habían informado a Educación, o no detallaban los precios. Pero no ha habido penalizaciones. Hace un mes se dio carpetazo al asunto porque "los centros se ajustan a la normativa vigente", aseguró el consejero Rafael van Grieken (PP). Finalmente, el PP se unió a todos los grupos y el pasado 18 de octubre votó a favor de establecer mecanismos para hacer más transparente y accesible la información sobre la voluntariedad de las cuotas. Lo que Podemos, que impulsó la medida, califica como "el impuesto revolucionario".

ESCUELA

Nativos en las aulas para mejorar las competencias **EDITORIAL**

Las competencias idiomáticas en este mundo globalizado son una de las más importantes. Los colegios quieren ser bilingües, pero los métodos empleados, en muchos casos, no siempre son fructíferos. La mejor manera de aprender un idioma es una inmersión idiomática, pero en el caso de que no se pueda, la mejor opción es contar con profesores nativos. La necesidad de personas especializadas que sean capaces de transmitir el conocimiento de esta lengua en las aulas se ha hecho imprescindible. Un auxiliar de conversación es un licenciado reciente o un estudiante universitario de último curso cuyas funciones específicas, siempre bajo la coordinación y supervisión del profesor titular, van encaminadas a reforzar las destrezas orales del alumnado, la práctica específica de conversación y la enseñanza de la cultura y civilización de su país.

Las comunidades autónomas cada vez están convocando más plazas para esta figura que ayuda a los maestros y profesores en la planificación de las clases y asisten en el aula como apoyo lingüístico, reforzando las destrezas orales del alumnado, realizando prácticas específicas de conversación, impartiendo docencia al profesorado del centro, etc.

Ahora, la Comunidad de Madrid ha incrementado casi un 30% el número de auxiliares de conversación nativos para la enseñanza de idiomas, en inglés, francés y alemán, en relación con el curso 2015/16. Los auxiliares de conversación participan en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid desde su nacimiento en el curso 2004/05. El Ejecutivo regional invierte más de 22 millones de euros para incorporar a este personal de apoyo en las aulas. Contar con distintos profesionales que ocupen el puesto de auxiliar de conversación en los colegios puede marcar la diferencia en pocos años y poder dotar a los alumnos de más capacidades para que en un futuro puedan gozar de un buen nivel de inglés.

La Comunidad de Madrid también cuenta con un modelo de trilingüismo en 22 centros educativos públicos, de los que 17 son colegios y cinco institutos. A través de este programa, más de 2.000 alumnos madrileños tienen este año la oportunidad de tener un primer contacto con un tercer idioma, francés o alemán, tras el castellano y el inglés.

El Senado insta al Gobierno a incluir la formación en primeros auxilios en las aulas

La Comisión de Sanidad y Servicios Sociales ha aprobado por unanimidad un texto transaccionado a partir de una moción del PP por el que insta al Gobierno a incluir la formación de primeros auxilios en el colegio, en coordinación con las comunidades autónomas y atendiendo al respeto de sus competencias.

El grupo popular ha defendido que la escuela es "el lugar óptimo" para enseñar primeros auxilios, con especial atención a las maniobras de reanimación cardiopulmonar de forma que en el futuro, "la mayor parte de la población sepa realizarlas".

En España se producen 30.000 muertes al año por muerte súbita provocada por una parada cardíaca que aparece de forma inesperada, según ha precisado la formación impulsora de la moción. La reanimación cardiopulmonar puede conseguir que se siga bombeando sangre al cerebro y que el paciente se recupere, siempre que se empiece de forma precoz.

El resto de grupos parlamentarios han saludado la iniciativa del PP aunque en sendas enmiendas del grupo socialista y de Unidos Podemos han propuesto que la inclusión de esta formación en las aulas se lleve a cabo teniendo en cuenta a las Comunidades Autónomas que tienen las competencias transferidas en educación y sanidad, un matiz que se ha incluido en el texto transaccionado.

Bruselas destinará 3.000 millones en 2019 al programa para jóvenes Erasmus+, un 10% más que este año

La Comisión Europea ha anunciado que el próximo año destinará un total de 3.000 millones de euros al programa para jóvenes conocido como Erasmus+, lo que supone un incremento del 10 por ciento --300 millones adicionales-- en la financiación del mismo respecto a la convocatoria de 2018.

La mayor parte del presupuesto se destinará a la movilidad de los jóvenes en el marco de la educación universitaria y la formación en general (alrededor de 2.500 millones), aunque también a las alianzas entre instituciones educativas y empresas, la incorporación de estudios sobre la UE en los planes oficiales o la promoción del deporte.

"Un año más, la Comisión Europea cumple con el compromiso de los Estados miembros de crear un Área Educativa Europea para 2025. Caminamos hacia una Europa donde el aprendizaje y la investigación no se vean frenados por las fronteras. Sin muros que dificulten la excelencia, la innovación y la inclusividad en la educación", ha dicho el comisario europeo de Educación, Tibor Navracsics.

Entre los principales objetivos del programa se encuentran la mejora del nivel de aptitudes y competencias clave de los jóvenes y la cooperación transnacional en el ámbito de la educación, así como el fomento de un verdadero "espacio europeo de aprendizaje permanente" que a su vez apoye la modernización de los sistemas educativos nacionales.

RED DE UNIVERSIDADES EUROPEAS

En ese sentido, el Ejecutivo comunitario lanzará un programa piloto el próximo año que contará con una financiación de 30 millones de euros y con el cual pretende poner en marcha una red de colaboración entre universidades como primer paso para la creación de un Área Educativa Europea en 2025.

El programa apoyará seis alianzas universitarias en 2019, cada una de ellas consistente en la colaboración de tres instituciones de educación superior de tres países diferentes, que deberán promover la excelencia y la competitividad mediante "una identidad europea fortalecida", según el comunicado de la Comisión.

Así, Bruselas quiere llegar a las veinte alianzas universitarias en 2024 con el fin de que las nuevas generaciones de europeos "sean capaces de cooperar y trabajar en distintos entornos culturales y distintas lenguas".

CONSECUENCIAS DEL BREXIT

La convocatoria de Erasmus+ para 2019 hace mención a una advertencia específica para los solicitantes británicos, en la que se asegura que "los criterios de admisibilidad deben cumplirse durante todo el período de duración de la subvención", de manera que si no se alcanza un acuerdo para la salida de Reino Unido de la UE que garantice que los ciudadanos británicos sigan siendo admisibles, la financiación se interrumpiría para los jóvenes procedentes de este país.

Celaá defiende la "realidad plurilingüe" de España que hay que "respetar, fomentar e impulsar"

La ministra de Educación y Formación Profesional y portavoz del Gobierno, Isabel Celaá, ha defendido que España tiene una "realidad plurilingüe" que hay que "respetar, fomentar e impulsar" porque es un "patrimonio común de gran importancia" y "enorme valor".

Celaá se ha expresado así en la sesión de control al Gobierno celebrada en el Senado, al ser interpelada por el senador de Unidos Podemos Óscar Guardingo sobre las políticas para compartir y mejorar el conocimiento de los idiomas oficiales en el conjunto de España.

Según la ministra, las Escuelas Oficiales de Idiomas están ofertando enseñanzas de las lenguas oficiales en España. Así, ha indicado que, según los últimos datos de los que dispone, en catalán había 1.009 alumnos matriculados; en euskera, 8.459 alumnos; gallego, 592 estudiantes; y valenciano, 1.732.

Asimismo, Celaá ha indicado que Instituto Cervantes ofrece también cursos de lenguas oficiales de España. En este caso, ha detallado que para formar un grupo de español se requieren 8 alumnos, mientras que para configurar un grupo de lenguas oficiales, "en algunos lugares", el Instituto está creando cursos con tres estudiantes.

De este modo, la ministra ha indicado que, los datos del curso 2017/2018, reflejan que se han celebrado 42 cursos de catalán, con un total de 180 matriculas en doce centros, siendo el 90% de estos cursos demandado en Alemania.

Además, ha indicado que también ha tenido lugar un curso de gallego con cuatro matrículas, y seis cursos de euskera, con un total de 25 matrículas en tres centros.

"El nivel de reconocimiento de la diversidad lingüística, según los informes de la Carta Europea de Lenguas Minoritarias y Regionales, hay un nivel de satisfacción sobresaliente", ha defendido Isabel Celaá.

La ministra de Educación ha señalado que según los últimos informes España "está cumpliendo bien con sus obligaciones". "Esto no significa que no haya algunos problemas que podríamos mejorar y algunos otros en enclaves lingüísticos determinados como puede ser la oferta del gallego en el Castilla y León, o la de catalán en Aragón", ha subrayado.

"Cuestiones muy puntuales que iremos abordando", ha destacado, para después añadir que "la oferta obviamente depende también de la demanda". "Si tenemos demanda suficiente impulsaremos la oferta adecuada", ha subrayado.

La ministra de Educación ha asegurado que "es responsabilidad del Gobierno de España, de las instituciones del Estado, especialmente del Senado, y del conjunto de las administraciones e instituciones públicas velar para construir un espacio común de convivencia y de libertad entre los hablantes y las lenguas". "Es preciso impulsar el diálogo entre las lenguas y los hablantes", ha remachado.

"El PP, Ciudadanos y Vox intentan enfrentarnos imponiendo una única lengua, haciéndonos más débiles y más pobres culturalmente. Pero ni el catalán, ni el gallego ni el euskera ni ninguna otra lengua que se hable en una nación o región de España será una lengua extranjera", ha zanjado el senador.

El senador ha apostado por dar las herramientas para que cualquier español pueda acceder a titulaciones oficiales de gallego, euskera o catalán, frente a la cultura del "enfrentamiento".

La equidad educativa de España no ha mejorado en los últimos años según la OCDE

"Allí donde los éxitos escolares están más ligados al contexto familiar que a las capacidades del estudiante, la educación no promueve la movilidad social. Se limita a reproducir las desigualdades", asegura un informe de la OCDE.

La OCDE ha publicado un nuevo informe bajo el título Equidad en educación. Rompiendo las barreras de la movilidad social en el que ha repasado la serie histórica de datos y resultados tanto de PISA como de PIAAC y TIMSS en el que repasa la capacidad de los sistemas educativos para limar la influencia que tiene el origen socioeconómico de chicas y chicos en sus resultados académicos.

Además de medir cuáles son los resultados comparados de unos alumnos y otros en las diferentes disciplinas que mide PISA, se ha puesto atención también a otros factores como el grado de pertenencia del estudiantado con respecto a su centro o cómo de equitativos son los logros en la educación superior.

Del repaso e los datos históricos, la OCDE saca, entre otras muchas cosas, en claro que hay 14 países que no han avanzado en más de una década en sus datos relativos a la equidad en relación al origen socioeconómico de. España es uno de ellos.

Otro de los puntos donde pone el acento el nuevo documento de la OCDE es en la capacidad de la educación para mejorar la movilidad social de las y los jóvenes egresados de la educación superior, medido por el número de quienes terminan teniendo en cuenta sus orígenes socioeconómicos.

Invertir más y mejor

Por supuesto un factor importante en la mejora de la equidad tiene que ver con la inversión de recursos que se hace, pero ya desde la misma apertura del documento, Andreas Schleicher, responsable de Educación dentro de la OCDE, asegura que la apuesta hay que hacerla no en la educación secundaria o superior, sino en la primera infancia.

Es en los primeros años de vida escolar en donde pueden observarse los primeros efectos de las diferencias socioeconómicas en el avance del alumnado por el sistema educativo. Se convierte en un cierto predictor de hasta dónde llegará cada persona.

Por eso hay que apostar por los primeros años. “Los países también deben establecer metas ambiciosas para y monitorear el progreso de los estudiantes desfavorecidos, destinar recursos adicionales a estudiantes y escuelas desfavorecidos y reducir la concentración de estudiantes desfavorecidos en las escuelas”, asegura Schleicher.

En realidad la apuesta que desde la OCDE se hace por la educación infantil no es nueva. Desde muy pronto en la serie de PISA comenzó a señalarse la relación entre los años de escolarización temprana y en rendimiento a los 15 años en todas las materias que evalúa el informe.

A pesar de esto, según diferentes estudios en lugares muy dispares, la apuesta por la educación infantil, principalmente en los primeros tres años de vida, sigue siendo prácticamente anecdótica en cuanto a plazas, precios y profesionales.

No solo cantidad, asegura el responsable de PISA, sino que la calidad de la educación que se ofrece es fundamental para que las mejoras en la equidad sean posibles. No todo vale. Y como ejemplo de esto, el nuevo informe de la OCDE pone también el foco en los avances en la educación terciaria o superior en relación a la mejora de la equidad de la sociedad.

En las últimas décadas, la expansión de la educación, también de la terciaria, ha sido constante en todos los países que participan en lo estudios. Pero, asegura la organización, si no hay políticas claras de fomento del acceso a estos niveles educativos destinados a las clases más desfavorecidas, lo único que se conseguirá es que las clases medias y altas permanezcan siempre a la cabeza en los logros académicos y, claro, en el posterior acceso a puestos de trabajo mejores.

Afirma el documento que “las diferencias en el logro educativo, en el logro de la educación terciaria, no se han estrechado en estas décadas a pesar de la gran expansión en este mismo periodo”.

Esto se relaciona con esas políticas de incentivo a las clases populares y a otro factor determinante ya nombrado más arriba: la educación en la infancia. “Las disparidades en la educación terciaria, afirma el nuevo informe de la OCDE, se construyen en las diferencias en la educación temprana, que provienen, a su vez, de diferencias en la calidad de la educación obligatoria”.

En este sentido, el propio Schleicher, en la introducción al informe, habla de la necesidad de una mayor apuesta por la formación docente en la detección temprana de los posibles problemas de aprendizaje que tenga su alumnado.

También deberían tener una mayor capacidad de gestión de la diversidad en el aula y “ para establecer vínculos sólidos con las familias y para alentar a estas a participar más en la educación de sus hijos”.

El papel del profesorado también es clave para fomentar el bienestar del alumnado además de para “ crear un ambiente de aprendizaje positivo para todos los estudiantes”.

La organización es clara en la necesidad de mayores y mejores apuestas por la equidad y la igualdad de oportunidades en los primeros años de la educación.

“Allí donde los éxitos escolares están más ligados al contexto familiar que a las capacidades del estudiante, la educación no promueve la movilidad social. Se limita a reproducir las desigualdades previas durante generaciones”.

“Cómo tratamos a los estudiantes más vulnerables muestra quiénes somos como sociedad”, sentencia Schleicher.

Enlace al Informe: <http://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm>

Las dificultades para construir un plan de convivencia

Para muchos centros y para muchos profesores y profesoras, la convivencia no es una necesidad ni tampoco una prioridad, y consideran que es algo ajeno a su trabajo, aunque cueste creerlo.

PEDRO URUÑUELA. Asociación CONVIVES

Tras reflexionar sobre el lugar que ocupa la convivencia en el centro educativo, objeto del anterior artículo, resulta oportuno pensar y analizar cómo podemos plantear que la convivencia sea uno de los temas centrales que debe desarrollar el centro y de qué forma puede hacerlo.

Una primera aproximación la sugiere la actual normativa, que señala que todos los centros educativos deben desarrollar y poner en práctica un plan de convivencia. De inmediato surgen algunas preguntas: ¿Cómo se están elaborando y desarrollando dichos planes? ¿Cuál es el nivel de compromiso que existe entre estos planes y el profesorado, y con los otros miembros de la comunidad educativa? ¿Cómo se pueden valorar estos planes y qué se puede hacer para su mejora y mayor incidencia en la vida del centro?

Resulta difícil, desde un juicio general, tener en cuenta la notable diversidad existente en el mundo educativo sobre los planes de convivencia. Hay centros muy implicados, especialmente en los niveles de infantil y primaria, para los que el trabajo de unas buenas relaciones y el desarrollo de la convivencia en positivo es una prioridad que orienta todo el trabajo que se lleva a cabo. A la vez, puede afirmarse que hay otros muchos



centros en los que la preocupación por la convivencia no es primordial, reduciendo su trabajo a la pura disciplina y a la atención de los conflictos que tienen lugar en las aulas. Estos centros tienen un plan de convivencia, tal y como lo ordena la normativa vigente, pero se trata de un plan desconocido por gran parte del profesorado, que no ha sido actualizado ni revisado en los últimos años y que, en muchas ocasiones, duerme en el despacho de la dirección, sin apenas incidencia en la vida del centro.

Repasando el proceso de elaboración de los planes de convivencia, es preciso recordar cómo fue un proceso que se desarrolló “de arriba abajo”, desde la LOE, la ley educativa impulsada por el Ministerio en el año 2006. En ella se establecía que todos los centros debían elaborar su propio plan de convivencia, en el marco del proyecto educativo, indicando los objetivos y las acciones para su consecución. Si bien hubo un esfuerzo por parte del Ministerio para fomentar e impulsar el trabajo de la convivencia (formación, congresos, concurso de buenas prácticas, etc.), todo esto resultó insuficiente y apenas llegó a los centros educativos.

Cuando una propuesta o una reforma viene de arriba abajo, corre el riesgo de ser recibida como una obligación más que llega al profesorado, sin que esta sea sentida como respuesta a una necesidad vivida por todas las personas implicadas en el trabajo del día a día de los centros. El riesgo de burocratización de esta orden venida desde fuera es evidente: desde la administración se exige un trabajo, se le pone una fecha determinada para su finalización y, para poder cumplir con dicho plazo, se recurre a documentos ya elaborados en otros centros o por las editoriales; se copian estos documentos, sin ningún tipo de adaptación ni adecuación a las características del propio centro y, de esta forma, se ha cumplido con el mandato normativo, pudiendo justificar la existencia del plan de convivencia con independencia de su eficacia y de su utilidad.

Y es que, aunque nos cueste reconocerlo, para muchos centros y para muchos profesores y profesoras, la convivencia no es una necesidad ni tampoco una prioridad, y consideran que es algo ajeno a su trabajo. Hablando con una compañera que ha vuelto a dar clase, me manifestaba su sorpresa al constatar el escaso interés que había visto en sus compañeros/as de claustro cuando planteaba o hablaba de estos temas. El primer objetivo debe situarse en concienciar al profesorado de la necesidad de trabajar la convivencia.

Considero que el plan de convivencia es algo muy necesario. Por los distintos niveles y centros educativos pasan todos los niños y niñas y permanecen a lo largo de trece años, como mínimo; en muchos casos, hasta quince. Sería una irresponsabilidad grande por nuestra parte no aprovechar esta oportunidad para trabajar uno de los aprendizajes necesarios y fundamentales de nuestro alumnado, aprender a convivir y relacionarse con quienes son diferentes desde el respeto a su dignidad, la aceptación de las diferencias y el rechazo a cualquier tipo de violencia en dicha relación.

Esto es algo que no puede dejarse a la improvisación y, mucho menos, a la mejor o peor voluntad e interés del profesor o profesora que le ha tocado ese curso. En demasiadas ocasiones la respuesta es ‘reactiva’, reaccionando ante las conductas problemáticas, aplicando lo previsto en el Reglamento del centro y fiándonos de nuestra supuesta experiencia acumulada. La participación del alumnado y de las familias no existe, desaprovechando sus posibles aportaciones para el plan de convivencia. La convivencia se va construyendo sobre la marcha, sin habernos planteado de manera intencional unos objetivos concretos, en función de la edad y grado de desarrollo de nuestro alumnado.

Y es que muchas veces, especialmente según se va avanzando en el nivel educativo, se va postergando el trabajo de la convivencia en favor de los saberes puramente académicos, reivindicando incluso nuestro carácter de “profesores de una determinada materia”. Olvidamos, de esta forma, que es imposible enseñar sin transmitir a través de nuestra acción un determinado modelo de convivencia: cómo entendemos la relación con nuestro alumnado y las familias, la idea de lo que es la autoridad y el poder, etc. Nuestros alumnos y alumnas aprenden de nuestro comportamiento, mucho más que de nuestros discursos o proclamas, quedándose con nuestra manera de actuar y de vivir en la práctica la relación y convivencia.

Rosa Marchena nos señala que “las tareas de aprendizaje realizadas en clase son organizadores de conducta y marcos de socialización y convivencia”. Sólo desde el reconocimiento y aceptación de esta realidad será posible superar el dualismo y enfrentamiento entre la tarea de enseñanza, de trabajo de diversos aprendizajes académicos, y la tarea educativa de trabajo de la convivencia. No están opuestas, son complementarias y lo preocupante es que dejemos este trabajo de la convivencia a la improvisación y a la buena voluntad.

La enseñanza de la convivencia positiva exige una planificación similar, y a la vez diferente, a la que hacemos en el resto de materias y asignaturas. El plan de convivencia es la forma de concretarla y, para garantizar su eficacia, debemos insistir sobre todo en su necesidad y urgencia. Hay muchas formas de trabajar la convivencia en función de las necesidades detectadas, pero todas ellas parten del convencimiento de su importancia y del trabajo entusiasta por su desarrollo.

Para iniciar esta tarea de concienciación puede ser importante comenzar por la constitución de un pequeño grupo, formado por los profesores y profesoras que muestran mayor sensibilidad y que hablan y buscan con quién poder iniciar el trabajo. Por experiencia en el proyecto Turkana, de Fuenlabrada, es una forma de inicio que funciona. En segundo lugar, es necesario ir buscando su acomodo en el horario y las actividades del

centro. El voluntarismo termina agotándose y, lejos de la actividad habitual del centro, estos proyectos terminan diluyéndose, sin llegar a cuajar.

El paso siguiente debe ser incorporar a nuevos compañeros y compañeras a este proyecto. También, por experiencia, no suele ser eficaz el discurso sobre la bondad de la convivencia; por el contrario, se incorporan cuando ven que les es útil, que da respuesta a sus necesidades y situaciones problemáticas, que contribuye a su bienestar personal y profesional

Motivado el grupo, convencidos/as de la importancia de la convivencia, es posible empezar a concretar el plan, ir dando pequeños pasos y alcanzando los objetivos marcados. Todo ello para llegar, como señala el Manifiesto por una educación democrática en valores, recientemente publicado en este Diario, a “la escuela democrática que se construye impulsando el cuidado, la convivencia y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa”. Pero de esto hablaremos otro día.