

EL PAÍS

España necesitará en 2030 más empleados con estudios de FP que universitarios

Las previsiones de futuro del mercado laboral reflejan un aumento de trabajos en el sector servicios. Los empresarios piden más plazas de Formación Profesional para afrontar el reto

ANA TORRES MENÁRGUEZ. 16 NOV 2018

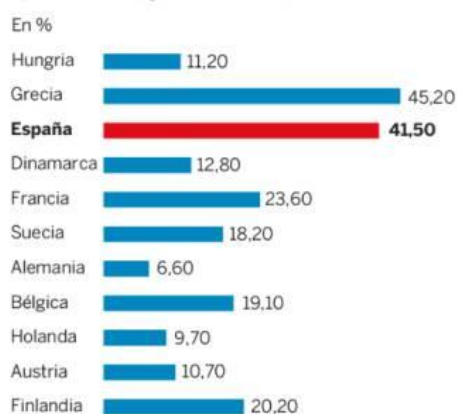
Entre hoy y 2030, los nuevos puestos de trabajo que se creen en España requerirán un 65% de profesionales con cualificaciones medias —Formación Profesional— y un 35% con altas —FP de grado superior y graduados universitarios—, según la proyección sobre el futuro del empleo **Skills Forecast**, elaborado por las agencias Cedefop y Eurofound, de la Unión Europea. Esa previsión sobre el futuro del mercado laboral, que crecerá sobre todo en el sector servicios, supone todo un reto: España tiene una de las peores tasas de escolarización en FP de grado medio de todos los países de la OCDE: el 12% frente al 26% de la organización, y los empresarios alertan de que hacen falta decenas de miles para hacer frente al desafío.

España ya presenta mejoras en ese sentido: este curso 2017-2018, más de 824.000 estudiantes se han matriculado en FP, un 71% más que hace 10 años, pero la falta de empuje por parte de las Administraciones supone un lastre. Es, de hecho, uno de los puntos destacados en el informe **Panorama de la Educación 2017**, de la OCDE, que señala que los países con programas de FP bien asentados son más efectivos contra el desempleo juvenil.

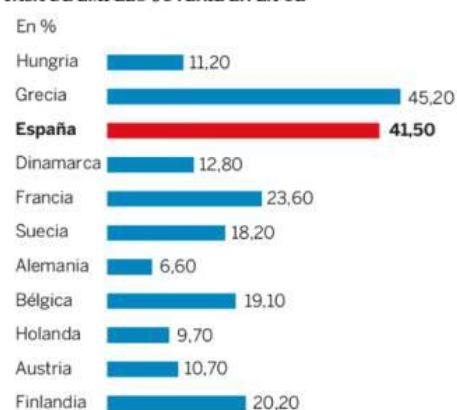
“La FP tiene una imagen social injusta, que no se corresponde con el momento que vivimos. No son trabajos de baja cualificación. Hay que prestigiarla”, ha declarado esta semana el presidente Pedro Sánchez frente a 400 empresarios y miembros de la comunidad educativa en un foro en el que anunció cambios en el sistema para potenciar ese modelo. Se reducirá de cuatro a un año el tiempo para la aprobación de nuevos grados; se incluirá a las empresas en la elaboración de nuevos programas y se modificarán algunos temarios para incluir contenidos de robótica o ciberseguridad, entre otros.

Sin embargo, Sánchez no anunció la creación de nuevas plazas, uno de los temas que más preocupa a empresarios y sindicatos. “Faltan 150.000 plazas para equipararnos con los países europeos líderes en FP (Alemania, Suiza, Holanda, entre otros)”, indica Alicia Coronil, del Círculo de Empresarios. La media en esos países es de 60 plazas por cada 100 alumnos; España tiene 33. En Madrid, más de 30.000 alumnos se han quedado este año sin plaza en FP de grado medio y superior, lamenta Isabel Galvín, de CC OO.

TASA DE EMPLEO JUVENIL EN LA UE



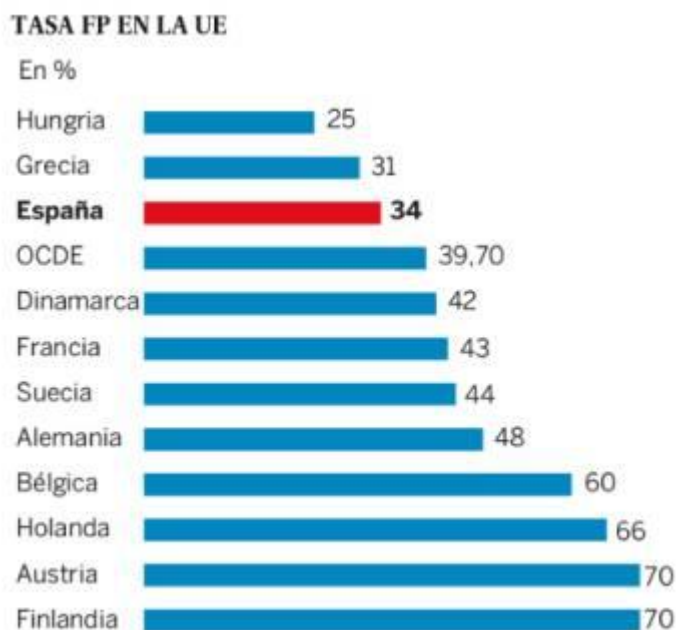
TASA DE EMPLEO JUVENIL EN LA UE



Los empresarios españoles denuncian desde hace años su dificultad para encontrar perfiles intermedios. “La industria en el País Vasco está buscando trabajadores fuera de España. Con las plazas actuales de FP no se cubre la demanda en sectores punteros como la industria 4.0”, asegura Juan Carlos Tejada, director de Formación de la CEOE. “El nivel de cualificación se tiene que adaptar a las necesidades del mercado y, aunque haya resistencia, acabará sucediendo”, señala. En el curso 2016-2017, el número de alumnos de Formación Profesional (básica, media y superior) superó al de bachillerato (793.000 frente a 697.000). En la universidad hubo más de 1,2 millones de matrículas. “Es un logro y poco a poco se irá ajustando más”, apunta Tejada.

“Desde los años setenta, cuando desaparecieron las escuelas de maestrías, estamos dirigiendo a los jóvenes a la universidad como elixir mágico de oportunidades. Ha sido un error”, opina Antón Costas, catedrático de

política económica de la Universidad de Barcelona. Los países con economías más prósperas, como Alemania —expone— son más equilibrados y presentan un mayor peso de las profesiones medias. “Las empresas de tamaño medio-alto en esos países participan en la formación de los jóvenes, lo consideran prestigioso. Eso es lo que tiene que cambiar en España”. Uno de los dramas es la cantidad de titulados universitarios que se ven obligados a realizar trabajos por debajo de su cualificación.



El 30% de los jóvenes demandantes de empleo ocultan su formación real en el currículum para no ser descartados en los procesos de selección, señalan desde Adecco, empresa de recursos humanos. A su vez, el empleo dirigido a titulados en FP prácticamente ha alcanzado al de los graduados universitarios: un 40,3% de las ofertas de trabajo van dirigidas a candidatos con esa formación, ocho puntos más que en 2017 y solo 0,2 puntos menos que las que se dirigen a titulados universitarios.

El objetivo del Gobierno es conseguir enfocar a muchos de los jóvenes que abandonan los estudios hacia ese modelo y, para ello, destinarán recursos para mejorar los sistemas de asesoramiento académico y profesional en los centros de secundaria, un servicio que en la actualidad no funciona de forma efectiva, según reconocen desde el Ministerio de Educación.

España crece diferente

El trabajo **Skills Forecast** señala que en 2030 se crearán más empleos en el sector servicios, especialmente el turismo, y la agricultura. “Al contrario de lo que sucede en España, en Europa los trabajos que requieren cualificaciones medias se reducen como consecuencia de la automatización y la robotización”, indica Juan Menéndez-Valdés, director de Eurofound, la agencia europea para la mejora de las condiciones de vida y el trabajo y coautora del documento. “Se prevé un incremento del 20% en los puestos con un nivel salarial más alto y un 20% en el más bajo”, añade.

Según esa previsión, elaborada a partir de los datos laborales de los últimos 20 años, el total de empleos en España en 2030 teniendo en cuenta la tasa de reposición (cobertura de las jubilaciones) se compondrá en un 39% por trabajadores con cualificaciones altas, 37% medias y 24% bajas -la ESO o menos-.

Hasta ahora, en España también se estaba produciendo esa polarización: un mayor crecimiento de las ocupaciones que requieren alta y baja cualificación, cuenta Florentino Felgueroso, investigador de la fundación Fedea. “El modelo que hemos potenciado es el de ir a la universidad o abandonar los estudios. Durante la crisis ha bajado la tasa de abandono escolar (en 2006 era del 30,3% entre los jóvenes de 18 a 24 años, en 2017 bajó al 18,3%) y ha crecido la de FP”. El futuro crecimiento entre las ocupaciones medias se explica, según Felgueroso, porque muchos de los trabajos que hasta ahora realizaban personas con baja cualificación, exigen ahora más competencias: idiomas, expresión oral o conocimientos digitales. “Hay trabajos de atención al público que los robots difícilmente van a poder sustituir”.

‘FP DUAL’, EL MODELO DE ÉXITO ALEMÁN QUE NO DESPEGA

En Alemania es un éxito. Se llama Formación Profesional Dual, consiste en compaginar durante dos años los estudios con prácticas en una empresa, de forma intercalada. El 68% de los estudiantes alemanes que lo cursan consiguen un empleo en esa misma compañía. A España la FP dual llegó en 2012, y, pese a que cerca del 70% de los alumnos logra un trabajo, solo el 0,4% de los estudiantes cursa esa opción, frente al 17% de media de los países de la OCDE.

Una de las principales críticas de la comunidad educativa y de las empresas es que no existe una normativa única para toda España, sino 17 modelos distintos, uno en cada comunidad. “El Gobierno tiene que regular unos mínimos comunes: la figura del tutor (el trabajador que se encarga de supervisar y evaluar las prácticas

del estudiante) y la remuneración de las prácticas”, señala José Antonio Sarriá, presidente de la Comisión de Formación de la CEOE.

La remuneración de las prácticas es opcional y en algunas comunidades depende de la voluntad de las empresas. En Cataluña, por ejemplo, las compañías están obligadas a pagar a los estudiantes en función de las horas trabajadas, mientras que en Andalucía no. “Todos los estudiantes tienen que estar bien pagados”, defiende Jorge Arévalo, viceconsejero de Formación Profesional del País Vasco.

Uno de los problemas para que prolifere en España es que requiere la colaboración de las empresas, que, además de formar a los alumnos en los lugares de trabajo, deben designar a un tutor. El 95% del tejido empresarial en España está formado por pequeñas y medianas empresas, la gran mayoría de ellas con menos de 10 trabajadores. “Hay que crear organizaciones que representen a las pymes y se encarguen de gestionar esas tareas en colaboración, por ejemplo, con las cámaras de comercio. Para nosotros es muy difícil participar en el diseño de los programas académicos y tener con nosotros en la empresa a un alumno durante dos años”, explicó Andrés Sánchez, de CEPYME, en el foro de FP organizado por el Ministerio de Educación esta misma semana.

europapress.es P. DE ASTURIAS

Alonso ve imposible asumir la reducción de horario lectivo del profesorado en Secundaria y Primaria en un mismo año

GIJÓN, 16 Nov. (EUROPA PRESS) –

El consejero de Educación del Principado de Asturias, Genaro Alonso, espera que la nueva Ley que deroga el decreto 14/2012 no recoja la petición del Consejo Escolar del Estado para que se aplique la reducción de horario lectivo del profesorado además de en Secundaria también en Primaria en un mismo año, al ver imposible hacer frente a la carga presupuestaria que eso supondría.

En todo caso, ha visto más factible que se recoja la propuesta de dos horas menos de permanencia para el Cuerpo de Maestros, que no significa reducción de jornada, sino que contaría en el cómputo mensual como labores de encargo.

Alonso, en declaraciones a los medios de comunicación durante un acto en el museo Barjola, ha indicado que, no obstante, van a esperar a que salga la Ley, por lo que no van a adoptar mientras ninguna medida. Eso sí, ha insistido en que son conocedores de que la carga lectiva excesiva va en contra de calidad educativa y de que el Principado quiere revertir ese horario.

En este sentido, ha apuntado que si no lo hacen ya, es “por una elemental prudencia de respeto al legislador”. Dicho esto, ha remarcado que parece este va a dejar libertad a las comunidades autónomas. Ha recalcado, unido a ello, que la propuesta del Consejo Escolar del Estado no es vinculante.

Asimismo, ha indicado que es entendible que el profesorado se impacienta, ya que se generó un periodo de incertidumbre ante la negativa de CCOO y UGT a firmar un acuerdo, con independencia de los avatares de la ley que se está tramitando en el Congreso. El consejero, a este respecto, ha confiado en que la promulgación de esta nueva ley va a ser rápido, aunque es algo que es “impredecible”, ha apuntado.

Estudiantes piden a los partidos que abandonen la "polarización" y dejen de usar la educación como "arma arrojadiza"

MADRID, 16 Nov. (EUROPA PRESS) –

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) ha pedido a los diferentes partidos políticos que abandonen la “polarización” y dejen de utilizar la “educación” como “arma arrojadiza” porque “se juegan el futuro de mucha gente que está en las aulas”, según ha explicado este viernes 16 de noviembre el presidente de la organización, Carles López. Con este mensaje, CANAE lanzará este sábado 17 de noviembre, coincidiendo con el Día del Estudiante, una campaña dirigida a las principales formaciones políticas para que expongan “claro” cuáles son sus propuestas para reformar la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y centren los debates parlamentarios sobre educación en los estudiantes.

“Es contradictorio, todos los partidos dicen que la educación es su prioridad, pero luego la usan con intereses partidistas”, asegura el presidente de CANAE, que dice ser consciente de que existen temas en la LOMCE que “dividen” a los partidos como la demanda social, la asignatura de religión o la forma de titular el Bachillerato, aunque considera que ninguno de ellos es “fundamental” ni son los que provocan el fracaso escolar. Por ello,

Carles López ha reclamado a las formaciones políticas que recuperen el diálogo con el pacto educativo como horizonte. "Si no, estamos condenados a seguir con las tasas de fracaso y abandono escolar".

PROPUESTAS DE REFORMA

CANAE ha expuesto durante la rueda de prensa sus propuestas para la reforma de la LOMCE que prepara el Ministerio de Educación de Isabel Celaá, como no poner barreras a las titulaciones, potenciar las segundas oportunidades, flexibilizar los itinerarios, aligerar los contenidos de Bachillerato, dejar de financiar los centros que separan por sexo o incluir una asignatura sobre participación en Primaria y Secundaria.

Esta organización estudiantil también ha pedido al Gobierno que se implante un apoyo específico a los estudiantes con peor situación socioeconómica como en otros países europeos. "Nuestro sistema de educación no es equitativo, nos lo dicen las tasas de titulación, que son hasta cuatro veces más altas en aquellos estudiantes procedentes de familias con rentas más altas", ha proclamado López.

Además de estas propuestas, CANAE ha señalado como un asunto "urgente" resolver la situación de "limbo legal" en la que se encuentra el alumnado que cursa este año la Formación Profesional Básica, ya que el decreto ley que regulaba su titulación ha dejado de estar en vigor, según aseguran, por lo que se quedarían sin el título de ESO cuando finalicen el curso en 2019.

"Esto crea inestabilidad a los estudiantes y podría provocar que no puedan continuar en el sistema educativo, y estamos hablando de un colectivo especialmente sensible", ha expuesto el presidente de CANAE para apremiar al Gobierno a buscar una "rápida solución" a esta situación.

Además, CANAE ha pedido a la ministra Celaá que aumente la presencia de estudiantes de la enseñanzas no universitarias en el Observatorio de Becas, que propone que se convierta en un observatorio de "equidad". También ha mostrado su preocupación ante la posibilidad de que el borrador del decreto de becas de 2019 pueda tener "retrasos" por la "inestabilidad" presupuestaria, y ha reiterado el propósito de su organización de acometer una modificación "profunda" del sistema de becas.

EL PAÍS

Filósofos

Hay quien dice que la filosofía enseña a pensar, como si los que no la han estudiado no pensarán o pensarán mal

FERNANDO SAVATER. 17.NOV.2018

Todos, desde el conjunto de los parlamentarios hasta la gente de la calle, han celebrado que la filosofía vuelva al bachillerato. Para que luego digan que esa venerable tradición no cuenta con simpatías en el acelerado mundo de hoy... Eso sí, los motivos de este afecto dejan algo perplejo. Unos dicen que la filosofía enseña a pensar, como si los que no la han estudiado no pensarán o pensarán mal. Pero resulta que todos pensamos, filósofos o no, porque no nos queda más remedio: somos animales racionales, fue un filósofo quien lo dijo... El carpintero piensa bien para fabricar una mesa correcta, el payaso para hacer reír, el asesino para matar como es debido... En su tarea, la filosofía les es poco útil, porque no enseña a pensar lo que hacemos sino lo que somos y cómo entenderlo, aunque sea irremediable. Compuesta de preguntas y de respuestas tentativas que las empeoran, es muy distinta al libro de autoayuda. Y los que afirman que sirve para criticar al poder deben hacérselo mirar, como decimos en Cataluña: será, en todo caso, para definirlo y recomendarlo. ¿La filosofía, manual del guerrillero? ¡No te rías, Platón!

Apuntemos un peligro, que no la hace dañina sino mas interesante. A diferencia de la ciencia, que se sustenta en pruebas, la filosofía funciona con argumentos, nunca definitivos. Persuadir, no demostrar. Y tiende a la genialidad en el mejor de los casos, pero al delirio en los peores. Jean-François Braunstein ha escrito sobre esto en *La filosofía se ha vuelto loca* (ed. Grasset), analizando delirios sobre el género, el animalismo y la eutanasia. Los amigos de la filosofía deben leerlo y procurar que no lo lean los legisladores poco imaginativos, por si nos dejan otra vez sin ella... Hay amores que matan cuanto ignoran.

EL MUNDO

Expertos en educación advierten: "La 'ley Celaá' renuncia a la meritocracia"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 18. NOV. 2018

La propuesta de Isabel Celaá de dar el título de Bachillerato con un suspenso ha causado perplejidad entre los profesores. No es sólo por la medida en sí, que las juntas de evaluación docente ya aplican de forma discrecional, sino por el demoledor mensaje en contra de la cultura del esfuerzo que envía toda una ministra de Educación cuando incluye este cambio entre las prioridades de su ley y lo justifica como «un favor» para la «autoestima» del estudiante.

El profesor Gregorio Luri advierte del peligro de «las medidas que se toman con buenas intenciones y que confunden la ayuda con la lástima», ese paternalismo pedagógico que al final perjudica más al alumno que

menos tiene. Recupera las palabras pronunciadas en 1931 por el histórico socialista Fernando de los Ríos durante su discurso en las Cortes Constituyentes de la República: «Hay un problema ético para cada profesor, que consiste en no coadyuvar a la dramática falacia de que es víctima el escolar cuando se le da un título de capacidad sin tenerla. Este problema ético no depende de una disposición ministerial; depende del grado de madurez y sensibilidad de los centros».

«No es aceptable que la ministra desconfíe de los suspensos porque rebajan la autoestima del alumno», se enfada también el filósofo José Antonio Marina, que recuerda que Seligman o Damon ya dejaron claro que «intentar mejorar la imagen de un estudiante, en lugar de mejorar su desempeño, es poner en marcha una sobreprotección dañina».

Expertos educativos avisan de que se avecinan nuevos viejos tiempos en la escuela, una vuelta a la Logse-LOE que trae otra vez la comprensividad y «renuncia a la meritocracia», en palabras de Nicolás Fernández, presidente del sindicato ANPE.

Porque hay más cambios que se suman al del título de Bachillerato con un suspenso. La **ley Celaá** quiere recuperar la antigua Selectividad, desvinculándola del título y ubicándola después de conseguirlo, a diferencia de lo que ocurre ahora. También eliminará los estándares de aprendizaje evaluables fijados por el Estado, suprimirá las evaluaciones externas censales al final de cada etapa, prohibirá los rankings que permiten hacer comparaciones entre centros y entre autonomías y convertirá la repetición de curso en una medida «excepcional». Además, los alumnos de la ESO tendrán el mismo título que los de la FP Básica. En otras palabras, con la nueva ley se reducen filtros y controles para conocer qué es lo que saben los alumnos a lo largo de las distintas fases de su aprendizaje. Casi habrá que fiarlo todo a la Selectividad, que aprueba el 90% de los estudiantes.

Inmaculada Egido, catedrática de Educación Comparada de la Universidad Complutense de Madrid, cree que «este modelo no fomenta el esfuerzo ni el mérito en los alumnos», a diferencia de lo que ocurre en países de nuestro entorno donde, por ejemplo, se exige una prueba final de Bachillerato sin la cual no se puede conseguir el título. En Francia tienen el BAC, en Alemania el Abitur y en Italia la Maturità. Son exámenes muy duros. «Las reválidas en la etapa equivalente a la ESO no son frecuentes y es verdad que se puede titular con suspensos, pero hay un control externo de los niveles de conocimiento de los alumnos que es superior al que existe en el sistema educativo español».

Florencio Luengo, coordinador general del Proyecto Atlántida y promotor de la Red por el Diálogo Educativo, defiende que el modelo español no está tan mal planteado como parece, aunque sí que echa en falta más «exigencia» en las notas de corte de acceso a las carreras, para que «los alumnos no se duerman en los niveles inferiores». «No se trata tanto de que aprobar Bachillerato con un suspenso suponga bajar o subir el listón, sino qué tipo de conocimientos son hoy relevantes y qué significa aprobar competencialmente o por contenidos, incluido qué se entiende por el concepto de compensación», expresa. Eso sí, se muestra partidario de «revisar y probablemente no mantener» medidas como conceder el título de Bachillerato con un suspenso «porque están generando conflicto y lo prioritario es que haya un acuerdo educativo».

Antonio Cabrales, catedrático de Economía en la University College London, apunta que «la legislación tiene sus límites como instrumento y a veces la sociedad se autoorganiza para superarlos». Recuerda que los rankings de colegios y universidades que elabora la iniciativa privada ya sirven «como espuela» a los estudiantes para competir y mejorar, de la misma forma que los buenos alumnos se ponen las pilas para poder entrar en las universidades más prestigiosas.

europapress.es

España tiene la mayor tasa de abandono escolar de jóvenes extranjeros de la Unión Europea

MADRID, 20 Nov. (EUROPA PRESS) –

El 32% de los jóvenes nacidos en el extranjero de entre 18 y 24 años residentes en España dejaron prematuramente sus estudios, lo que supone la mayor tasa de abandono escolar de la Unión Europea, según datos de Eurostat correspondientes a 2017 recogidos en el informe 'Global Education Monitoring Report' de UNESCO publicado este martes.

"Los migrantes pagan un precio educativo en sus países de destino", destaca el informe de UNESCO señalando que la tasa de abandono escolar en los jóvenes extranjeros dentro de la Unión Europea es del 19%, un porcentaje que casi duplica el de los jóvenes nacionales, que se sitúa en el 10%. Solo Irlanda, Países Bajos y Reino Unido tienen un porcentaje más bajo de la media europea en abandono escolar de jóvenes extranjeros.

En 2017, España fue el segundo país de la Unión Europea con una mayor tasa global de fracaso escolar, un 18,3%, según los datos de Eurostat. Malta fue el único socio europeo que registró una tasa superior (18,6%), mientras que Rumanía fue el tercer Estado miembro con un mayor abandono escolar (18,1%). El informe indica que en España los estudiantes inmigrantes de primera generación tienen casi el doble de probabilidades de repetir curso en Primaria que los alumnos españoles.

El informe también advierte de que en España "se ha denegado el acceso a la educación a niños debido a la falta de un pasaporte válido o un documento de identidad", a pesar de la protección del derecho a la educación para migrantes y solicitantes de asilo. Asimismo, el estudio refleja las ventajas que tiene para los estudiantes nativos en España el hecho de compartir aula con alumnos migrantes.

En concreto, pone de manifiesto que los estudiantes españoles de escuelas con más alumnado migrante progresan más en habilidades para resolución de problemas que aquellos que van a colegios con menos migrantes. En cuanto a las ratios de migración por edad y países, el informe revela que en el pico de migración, la edad media de los 53 países analizados era de 23 años, aunque varía desde los 19,5 en Bielorrusia hasta los 30 años en España.

EL PAÍS

Francia potencia el latín y el griego en la escuela

El ministro francés de Educación, Jean-Michel Blanquer, defiende el aprendizaje del árabe en las aulas

MARC BASSETS. París 20 NOV 2018

La escuela francesa —fábrica de ciudadanos, motor de la meritocracia y pilar histórico de la identidad de la Francia republicana— vuelve a lo básico. Leer, escribir, contar, respetar. Estos son los fundamentos en los que deben centrarse, según Jean-Michel Blanquer, ministro de la Educación Nacional del presidente Emmanuel Macron. En el año y medio que lleva en el cargo, Blanquer, que impulsó la prohibición de los móviles, también ha potenciado el aprendizaje del latín y el griego.

"La cuestión principal de nuestra época", dice en un encuentro con EL PAÍS y otros medios europeos, "es cómo este mundo cada vez más tecnológico puede ser un mundo cada vez más humano".

El refuerzo de las lenguas clásicas en la enseñanza, progresivamente debilitadas en los años recientes, figura entre las prioridades del Gobierno francés. Blanquer (París, 1964), un tecnócrata especialista en América Latina que dirigió la escuela de negocios ESSEC, ha promovido un aumento de las horas lectivas en estas asignaturas opcionales, horarios que las hagan más accesibles y un sistema de puntuación que le dé mayor peso en el bachillerato. Ninguna de estas medidas es revolucionaria. No se plantea, por ejemplo, hacer que estas lenguas sean obligatorias, pero sí incentivar su estudio con el fin de revertir el descenso progresivo de alumnos en los últimos veinte años.

En Francia un 12,25% de alumnos estudia latín, y un 0,85% griego. Para el ministro, las lenguas antiguas representan más que dos simples asignaturas. Para él, pueden ser algo así como las paredes maestras del sistema. "Debemos ser vigilantes para que este mundo nuevo, caracterizado por internet y las nuevas tecnologías no nos dé soluciones engañosas. Cuanto más nos adentremos en este mundo en el que hay que saber programar, más interesante es conocer la historia griega y latina", dice. "El aprendizaje del latín y el griego contribuyen al desarrollo de la lógica, facilitan el aprendizaje de otras lenguas y permiten establecer un vínculo entre diferentes conocimientos".

Una de las críticas que afronta Blanquer es que sus medidas sean más simbólicas que de profundidad, una política de gestos y mensajes. Y es verdad que no propone una transformación radical del sistema educativo, sino más bien una suma de pequeños cambios que, juntos, reflejan un enfoque muy *macroniano*, centrista: una mezcla de liberalismo con estatismo republicano; de sentido común a la manera tradicional con teorías inspiradas en las innovaciones más recientes de la neurociencia.

Blanquer ha desdoblado las clases de los primeros cursos de primaria en las zonas desfavorecidas, medida considerada clave para reducir las desigualdades. Pero la medida estrella ha sido la prohibición de los móviles en las escuelas primarias e intermedias, hasta los 15 años. "Un mensaje a la sociedad entera", dice Blanquer, porque "los padres deben gestionar el mismo problema en casa" y, "se trata de una adicción que, desgraciadamente, no solo atañe a los adolescentes".

Desde los sindicatos se le ha criticado por los recortes de puestos de profesores, la reforma del examen del bachillerato y las evaluaciones estandarizadas de los alumnos y los centros, y la semana pasada afrontó una primera huelga que tuvo un seguimiento limitado. También una visión conservadora, en algunos aspectos antigua, de la educación, y de "calcar el funcionamiento del de una economía y de un mundo que hoy están agotados", según escribían recientemente, en una columna en *Le Monde*, un colectivo de profesores y especialistas en educación. Desde los sectores más duros de la derecha se le ha reprochado que defienda las clases de árabe en las escuelas públicas.

"El árabe es una lengua importante, como otras grandes lenguas de civilización: el ruso o el chino", argumenta Blanquer. "Debemos cuestionar la manera en que se enseña esta lengua hoy", añade, en referencia a las clases de árabe en ámbitos religiosos —como las escuelas coránicas— donde se fomentan "derivadas comunitaristas, con frecuencia fundamentalistas". "No podemos hacer ver que no lo vemos. Y esto justifica aún más que esta enseñanza tenga su lugar en la escuela de la República, donde está protegida de las fuerzas



oscurantistas y puede enseñarse sin connotaciones religiosas", continúa. "Es una de las maneras de luchar contra el fundamentalismo religioso".

Francia dispone de un instrumento particular de integración: la laicidad, cuyos principios están definidos en la ley de 1905 que establece la libertad de culto y la neutralidad del Estado ante las religiones. A veces también se ha visto como lo contrario, un instrumento de discriminación que impide manifestar las particularidades de cada comunidad.

Fue en virtud de la laicidad que en 2004 se prohibió la ostentación de signos religiosos en la escuela. Para Blanquer, la laicidad es una garantía de la presencia del Estado y los valores republicanos en la escuela ante "la disolución de la autoridad, un laxismo que lleva a la ley del más fuerte". "Y en algunos barrios", añade, "la ley del más fuerte es el fundamentalismo musulmán".

El problema de la violencia afloró en octubre cuando se difundieron imágenes de un alumno de 15 años, en una escuela de las afueras de París, apuntando a su profesora con un arma falsa. Las imágenes abrieron un debate sobre la necesidad de poner agentes de policía en los centros educativos. "Ante todo queremos crear un contacto entre los niños y la policía, que los niños se acostumbren a tener una visión positiva de lo que es un policía o un gendarme", dice el ministro. "Mi filosofía consiste en abrir la posibilidad, pero sin generalizarlo como se ha dicho. En ningún caso se trata de militarizarla la escuela o hacerla policial".

europapress.es

El Gobierno nombrará a Enrique Roca, que coordinó la elaboración de la LOE, presidente del Consejo Escolar del Estado

MADRID, 20 Nov. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno de Pedro Sánchez aprobará el próximo viernes en Consejo de Ministros el nombramiento de Enrique Roca como nuevo presidente del Consejo Escolar del Estado (CEE), reemplazando a Ángel de Miguel Casas, que preside este órgano de participación desde finales de 2016, según han confirmado a Europa Press fuentes del CEE.

Este martes, la Comisión Permanente del CEE ha manifestado su acuerdo con la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional de Isabel Celaá de nombrar a Enrique Roca, que presidirá los próximos dos plenos del CEE, convocados para los días 27 y 28 de noviembre.

Enrique Roca (Madrid, 1947) fue director del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, organismo dependiente del Ministerio de Educación, durante el gobierno del socialista José Luis Rodríguez Zapatero, y coordinó la elaboración de la Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en 2006 con María Jesús San Segundo como ministra. También ha sido representante en el Comité de Política Educativa de la OCDE y en el Consejo de Gobierno de PISA.

El Consejo Escolar del Estado es el órgano de participación de los sectores más directamente relacionados con el mundo educativo, y lo integran representantes de las comunidades autónomas, sindicatos de enseñanza, patronales, organizaciones de padres de alumnos y estudiantes o de estudiantes, y su principal tarea es la de dictaminar los proyectos de normas en materia educativa, que tengan que ser aprobados por el Parlamento, el Gobierno o por el titular del Ministerio de Educación.

EL PAÍS

Anuncia, que algo queda

La reforma educativa lanzada por el Gobierno será la octava de la democracia y quizá tenga corta vida por falta de acuerdo con el PP

GABRIELA CAÑAS. 21 NOV 2018

La política española, como la de otros países europeos, peca de un exceso legislativo que irrita a quienes, como jueces o abogados, deben luego lidiar con una densa y compleja red de normas. En esta forma de gobernar subyace la idea de que los problemas se resuelven promulgando leyes, un principio ampliamente discutible. Se legisla para mejorar la convivencia con normas razonables, no para afrontar problemas coyunturales. Pero aún hay algo peor que esa errónea creencia: considerar suficiente la mera elaboración de una ley para afrontar el desafío.

En el terreno de la educación, la fiebre legislativa española es especialmente alta e incongruente. Desde que se reinstauró la democracia, se han promulgado ya siete normas. Todas han desencadenado apasionados

debates. Ninguna ha logrado el consenso entre los dos partidos que vienen alternándose en el poder: PP y PSOE, que fueron capaces, por ejemplo, de repartirse los vocales del Consejo General del Poder Judicial; pacto ahora roto por razones ajenas a sus voluntades políticas.

El proyecto de reforma educativa que ha lanzado el Gobierno de Pedro Sánchez, y que se convertiría en el octavo de la democracia, promete tropezar con la misma piedra que los anteriores. Las propuestas socialistas son interesantes y derogan algunas de las medidas más contestadas de la llamada *ley Wert* que lanzó el Ejecutivo de Mariano Rajoy. Pero, nuevamente, el Ejecutivo de turno quiere sacar adelante su proyecto sin el apoyo del principal partido de la oposición. El resultado es previsible: un próximo gobierno conservador propondrá la novena norma para que la rueda sin fin siga dando vueltas. Con tanto cambio en un asunto tan crucial, parece un milagro que el sistema educativo español no esté peor situado en los estudios internacionales.

La ventaja de las reformas políticas es que permiten hacer anuncios rimbombantes escasos de base. Ha ocurrido con la exhumación de Francisco Franco del Valle de los Caídos, entre otros. La educación puede convertirse de nuevo en una víctima importante porque, necesitada de consenso para dotarla de una cierta estabilidad, la propuesta parte de un partido con solo 84 diputados (de un total de 350). Puede que supere el trámite como ley orgánica (mayoría absoluta en el Parlamento), pero está condenada a una vida corta si el PP se niega a apoyarla. Puede que ni siquiera Ciudadanos la apoye.

Hay, según los expertos, un importante consenso educativo: la calidad de la enseñanza es directamente proporcional a la calidad de los enseñantes. La clave de la mejora reside en elevar la formación de los profesores. Sin embargo, sobre esto no profundiza la propuesta gubernamental porque para ello no hace falta ninguna ley. Basta con reforzar el Cuerpo de Inspectores y facilitar la formación permanente de los docentes. Pero, claro, entonces no se pueden hacer anuncios que conforman grandes titulares y causan la impresión de estar gestionando asuntos importantes.

europapress.es

Los conflictos en Primaria denunciados por profesores superan por primera vez a los de Secundaria, según ANPE

MADRID, 21 Nov. (EUROPA PRESS) –

El Defensor del Profesor del sindicato docente ANPE atendió durante el pasado curso 2017- 2018 un total de 2.179 casos de conflictos denunciados por profesores, lo que supone un leve descenso del 3% respecto al curso anterior. Por primera vez, los casos en centros educativos de Primaria (44%) superan a los de Secundaria (39%).

Para el presidente de ANPE, Nicolás Fernández, los datos que recoge el informe presentado este miércoles en Madrid demuestran que los conflictos en los centros escolares "lejos de erradicarse, se mantienen", por lo que ha pedido al Ministerio de Educación la reactivación del Observatorio de Convivencia Escolar, que lleva varios años sin reunirse.

"Esto es sólo la punta del iceberg", ha advertido Fernández admitiendo que el servicio del Defensor del Profesor recoge una pequeña parte de los conflictos que se producen en las aulas. En ese sentido, ha reclamado también al Ministerio que dirige Isabel Celaá que coordine a las comunidades autónomas para tener una "buena radiografía" que ayude a buscar soluciones a los problemas de convivencia.

En cuanto a la tipología de los casos atendidos, ANPE ha destacado un leve repunte de las agresiones de alumnos a profesores, que ha pasado del 12% al 13%, y también de los problemas para dar clase, del 20% al 21%. Sin embargo, los casos de ciberacoso han descendido en un curso casi a la mitad.

El sindicato ha destacado las consecuencias emocionales que provocan estos incidentes en el profesorado. "La mayoría de las personas que acuden presentan un cuadro de ansiedad, del grado de no dormir, no alimentarse o tener miedo escénico incluso con carreras de más de 30 años", ha asegurado Crisálida Rodríguez, una de las autoras del informe.

Celaá defiende que su reforma de la LOMCE cumple con la OCDE y el PP cree que "baja el listón educativo" de España

MADRID, 21 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá ha defendido este miércoles sus propuestas para reformar la LOMCE que, según ha explicado, está alineada con la OCDE y sigue "instrucciones y directrices sobre educación que ya existen en el mundo civilizado". Sin embargo el PP le ha acusado de "bajar el listón" educativo de España con sus políticas.

Durante la sesión de control al Gobierno en el Congreso, la diputada 'popular' Belén Hoyo, ha pedido explicaciones a la ministra acerca de sus decisiones y, más concretamente, acerca de su intención de permitir que los alumnos puedan obtener el título de Bachillerato con una asignatura suspensa.

El artículo al que se refiere, de la propuesta del Ejecutivo, recoge que el Gobierno establecerá las condiciones y procedimientos necesarios para que el equipo docente pueda, excepcionalmente, decidir la obtención del título de Bachillerato por parte de un alumno que haya aprobado todas las asignaturas salvo una, siempre que considere que se han conseguido los objetivos vinculados a este título.

La ministra ha leído este texto en su intervención para añadir después que es un modelo que también se lleva a cabo en Francia o Alemania y en "todos los sistemas europeos". "De 20 materias en Bachillerato, una no suficientemente aprobada no puede permitir que un alumno se quede un año más en el centro educativo", ha defendido.

UNA AUTOESTIMA DE 10

Para la 'popular', esta medida demuestra que el Gobierno opta por una "reforma cangrejo, que mira hacia atrás" y ha acusado al PSOE de "dinamitar" el trabajo del Pacto educativo en el Congreso para "imponer su modelo" de "fracaso". "Bajan el listón de la excelencia y apuestan por una educación mediocre", ha denunciado Hoyo, para señalar que "cuando se exige menos, el nivel siempre baja".

Según la diputada del PP, el departamento que dirige Celaá suspende "semana tras semana" y, por ello, se ha dirigido a la ministra para preguntarle "cómo tiene su autoestima". "En una gradación de 0 a 10, un 10", ha contestado la responsable de Educación. "Veo que tiene la autoestima tan alta como su patrimonio", la replicado la diputada.

Celaá ha subrayado que la autoestima "es un objetivo principal de la escuela, ha de ser el andamiaje que permita a los alumnos dar un paso más, para que cuando se retire ese andamiaje al final de su etapa educativa salgan seguros para enfrentarse a la vida con confianza en sí mismos".

En este sentido, ha pedido también a Hoyo que "evolucione" y "viaje a las escuelas", que "observe con paciencia" y "luego reflexione con inteligencia" sobre la propuesta planteada por el Ejecutivo para reformar la LOMCE.



¿Qué necesita el profesorado para que mejore el sistema educativo?

Con tres profesionales para trabajar con un grupo de 15 chicos y chicas de 12 años (como en Suecia) es posible plantear una educación apasionante que ayude a los niños y niñas a desarrollarse, disfrutar y ser atendidos en su diversidad

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ. Madrid. 21/11/2018

El centro educativo público al que me llevaron estaba en el corazón de Malmö, una de las ciudades más pobladas de Suecia. Iba con una compañera de educación de la Universidad Complutense de Madrid que estaba haciendo un intercambio Erasmus con la Universidad de Malmö.

El colegio era muy similar a los que existen en cualquier ciudad de España. Pero con una diferencia sustancial: en la clase había 15 alumnas y alumnos... y tres profesionales de educación. Tres profesionales para trabajar con un grupo de 15 chicos y chicas de 12 años. Así sí era posible plantear una educación apasionante que ayude a los niños y niñas a desarrollarse, disfrutar y ser atendidos en su diversidad. Así sí era posible personalizar la educación y potenciar metodologías cooperativas con profesorado que trabaja también cooperativamente. Así sí era posible organizar la clase de forma compartida y tener tiempo para educar de forma lenta y trabajar con la pedagogía del error o evaluar para mejorar dando **feedback** a los niños y niñas. Así sí era posible, en definitiva, no solo una auténtica educación pensada para los niños y niñas, sino también un sistema educativo que facilitase desarrollarse como profesional de la educación al profesorado.

Es en este contexto en el que podemos entender cuál debería ser el futuro profesorado del siglo XXI. Porque, contrariamente a lo que se suele decir, el nivel educativo de un país no solo depende del nivel del profesorado, hay que descentrar el enfoque. Lo que demuestran las investigaciones es que tanto el nivel del profesorado o, lo que es lo mismo, su formación inicial y permanente, su capacidad y motivación, como el nivel del sistema educativo, dependen de los recursos y organización de dicho sistema educativo. Tendremos el mejor profesorado si les ofrecemos las mejores condiciones y medios.

Profesorado quemado

Frente a un discurso que centra la responsabilidad en el profesorado, que le culpabiliza de los éxitos o fracasos del sistema educativo, hemos de reconocer que la **evidencia científica** que tenemos apunta justamente en el sentido de que la mejora de un sistema educativo no se puede basar en la excepción del profe "heroico" que,

en contextos adversos, es capaz de sacar lo mejor de sí mismo y de su alumnado, para ofrecerles una esperanza. De esos conocemos muchos que presentan el síndrome de **burnout**, “quemados” porque dieron lo mejor de sí por su alumnado, pero la tribu no les acompañó. El sistema social no apoyó su labor casi épica.

No se trata de conseguir profesorado carismático. Aunque mucho mejor si lo fuera también.

No se trata de formar profesorado voluntarioso y entusiasta. Por supuesto, si además lo es, ayudará mucho.

De lo que se trata es de asegurar unas condiciones que permitan que la inmensa mayoría del profesorado pueda realizar su labor dignamente:

- En condiciones que no le obliguen a estar llamando continuamente la atención porque su alumnado se distrae, dado que los contenidos que tiene que impartir son tremendamente aburridos, ajenos a sus intereses y motivaciones y son tal cantidad que tiene que meterlos con calzador en unos tiempos escolares ya sobrecargados de enciclopedismo, del que buena parte nunca servirá para nada ni será utilizado en la vida.
- Realizar su labor pedagógica en condiciones que no le obliguen a tener que utilizar la evaluación como si fuera un mecanismo de chantaje y amenaza para tener “la clase en silencio”.
- En condiciones que no le obliguen a estar mandando continuamente deberes para casa porque no hay tiempo para abordar y trabajar reposadamente en el tiempo escolar las estrategias y aprendizajes fundamentales.
- En condiciones que permitan desarrollar una educación lenta, trabajar desde la pedagogía del error analizando con su alumnado sus dificultades y fallos y proponiéndoles alternativas, etcétera.

El contexto

Invertir en educación como apuesta de futuro “es el contexto, amigo Sancho”, que diría Don Quijote. Son las condiciones en las que se imparta robótica o lengua, *big data* o matemáticas, ciberseguridad o plástica, realidad virtual o filosofía. O se trabaje por proyectos, en torno a resolver problemas sustanciales de su comunidad, aplicando lengua, matemáticas, filosofía y robótica. Son los recursos y medios que se tengan los que condicionarán **la auténtica mejora** del profesorado y del sistema educativo del siglo XXI.

Por eso, si queremos profesorado del siglo XXI, debemos asegurarles condiciones para ello:

- Con grupos reducidos de alumnado, cuya ratio no supere los 15-20 alumnos y alumnas.
- Con suficientes plantillas en los centros para que puedan estar como mínimo dos por aula. Plantillas estables que permitan desarrollar proyectos a largo plazo, pues la educación es una apuesta a largo plazo.
- Con una formación inicial que les prepare para trabajar cooperativamente entre ellos, que les convierta en referentes para el propio alumnado.
- Con equipos de orientación suficientes que les asesoren y ayuden a afrontar la atención a la diversidad y plantear una comunidad educativa realmente inclusiva.
- Con el apoyo de profesionales de la educación social y de la mediación intercultural que acompañen su labor, especialmente con aquel alumnado y sus familias de contextos socialmente desfavorecidos y marginados.

Una educación en la que lo importante no sea el examen, sino el apasionante viaje de descubrimiento que es el aprendizaje a partir de la inmensa curiosidad del niño y la niña.

Otra educación posible

Lucio Anneo Séneca, en el siglo IV antes de nuestra era, afirmaba:

“No nos atrevemos a hacer muchas cosas porque aseguramos que son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas”.

Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas, y el de la sociedad en su conjunto.

Si somos capaces de imaginar la posibilidad de viajar a Marte, de conseguir vacunas contra diferentes tipos de cáncer, de que podremos crear robots y ser optimistas en conseguirlo, sabiendo que es cuestión de destinar recursos para avanzar en esas líneas de investigación y ser constantes hasta conseguirlo, ¿por qué aceptamos con tanta resignación la imposibilidad de erradicar el hambre y la pobreza, de hacer desaparecer el fascismo o de tener la mejor educación para todas y cada una de las personas que habitan el planeta? Como en los primeros casos, es cuestión de destinar los recursos necesarios para ello y tener voluntad política constante para poner los medios hasta conseguirlo.

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Profesor de Ciencias de la Educación, **Universidad de León**

Este artículo fue publicado originalmente en [*The Conversation*](#).

Escuelas infantiles critican que la reforma de la LOMCE que prepara Celaá no contemple ninguna medida para el sector

MADRID, 22 Nov. (EUROPA PRESS) –

La Federación Nacional de Centros de Educación Infantil (Fenacein) ha criticado que la reforma de la Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que prepara el Ministerio de Educación y Formación Profesional de Isabel Celaá no contempla "ninguna medida para la etapa de educación infantil" y "no blinda la indivisibilidad" del ciclo de 0 a 3 años.

Según Fenacein, el Gobierno de Pedro Sánchez tenía esa posibilidad si en la reforma incluía la eliminación del punto 4 del artículo 15 de la vigente ley de educación, donde se establece que "el primer ciclo podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o parte el mismo". "Este punto de la ley orgánica deja la puerta abierta para que nuestro alumnado de dos años se pueda escolarizar en los colegios como ya está ocurriendo en algunas comunidades autónomas", expone la Federación en un comunicado, proponiendo una modificación para que los centros impartan "de manera completa y única" los ciclos de infantil.

"En Fenacein entendemos que la división de la etapa responde, más que al bienestar de los niños y a la garantía de una calidad educativa, al interés de otras estructuras educativas de etapas superiores que, debido a la preocupante bajada de la natalidad que sufre nuestro país, están viendo cómo se disminuye cada año el número de alumnos, sacrificando el interés superior de los menores por cuestiones simplemente económicas u oportunistas", denuncia la federación.

Fenacein afirma que "la sensibilidad y vulnerabilidad de esta etapa requiere de profesionales especialistas en 0 a 3 años", algo que consideran que no existe en los centros educativos que imparten las siguientes etapas. "El ciclo de 0 a 3 años no es sólo el primer tramo de la escolaridad, es también el momento de jugar, de aprender a andar, a hablar, de familiarizarse con el movimiento y control corporal, de descubrir los objetos, el entorno, la autonomía personal y la vida en relación con otros niños", enumera el comunicado.

UNIVERSALIZACIÓN SIN PROFESIONALES

Además, Fenacein critica que el Gobierno no cuenta "con los profesionales de la etapa educativa de 0 a 3 años para su proyecto de universalización" del primer ciclo de Educación Infantil. También que los planes de Pedro Sánchez pasen, según la Federación, por la construcción de nuevos centros de educación infantil. "Para Fenacein, no tiene sentido que se inviertan millones de euros en la construcción de nuevos centros de educación infantil cuando existe una red de escuelas, que si bien son de iniciativa social, están autorizadas por las distintas consejerías de Educación de las comunidades autónomas y tienen carácter público", expone esta organización de centros.

La federación reivindica que sus centros cuentan con "el personal cualificado y con la experiencia de muchos años cubriendo las necesidades afectivas y educativas de los niños" y "favoreciendo la conciliación laboral y familiar" mediante "pequeñas empresas que son gestionadas por autónomas o por cooperativas". "Por estos motivos, en Fenacein consideramos que no es necesario construir nuevas estructuras cuando el Estado podría hacer uso de las ya existentes", defiende Fenacein asegurando que así se podría mantener "un sector ampliamente feminizado, estable y que da trabajo de forma directa a más de 30.000 personas, entre educadoras, maestras, pedagogas, psicólogas, auxiliares y personal de cocina".

EL PAÍS

Por esto elegí la educación segregada

Los diferentes ritmos de maduración y la mejora de los resultados académicos son los principales motivos que llevan a escoger este modelo de escolarización

NACHO MENESES. Madrid. 22 NOV 2018

Con independencia del sistema que creamos apropiado, pocos dudan que ha de contemplar tanto las necesidades presentes de los niños como las futuras exigencias de los adultos. El problema, claro, es ponernos de acuerdo en cómo garantizarlo. Los defensores de la educación diferenciada (o segregada) argumentan que no separan a chicos y chicas por motivos religiosos (la mayoría de los 170 centros de este tipo en España están vinculados a la Iglesia católica), sino porque maduran a un ritmo distinto, por lo que sus necesidades son diferentes; y que al enseñarles separadamente obtienen mejores resultados académicos. Por el contrario, aquellos que prefieren los centros mixtos apuntan a la necesidad de formar en valores como la igualdad, la diversidad y la colaboración entre unos y otros.

Garantizar la diversidad

La sociedad en la que vivimos es cada vez más diversa, y la lucha por la igualdad real entre hombres y mujeres está más viva que nunca. Pero ¿cuál es el papel de la escuela? “El mundo evoluciona hacia una sociedad cada vez más variada, en la que deberán colaborar y convivir personas de diferente procedencia y mentalidad. Es imprescindible que los niños y jóvenes desarrollen progresivamente esa capacidad, no solo en ambientes festivos y familiares, sino también cuando hay tareas y obligaciones que atender”, sostiene Luis Rey, director del Colegio Internacional de Sevilla San Francisco de Paula. “Cuanto más variada sea la composición del aula y del centro, mejor adquirirán los jóvenes las competencias que les serán fundamentales en la vida”. Este centro lo lleva en sus genes: por algo fue el primer colegio de Sevilla en admitir alumnas, durante la Segunda República. Para Rafael González, padre de un ex alumno de ese centro, “no vivimos en una sociedad diferenciada. Tenemos que interactuar, y si empezamos a hacerlo desde pequeños es más enriquecedor”.

Para María José Olesti, directora general de The Family Watch y madre de cuatro hijos de educación diferenciada, “escogimos este modelo por sus diferentes ritmos de aprendizaje y maduración. Las niñas entran en la pubertad antes y maduran más rápido; nos pareció que así aprovechábamos más sus fortalezas y debilidades”. De similar manera se expresa María Calvo, presidenta en España de la Asociación Europea de Centros de Educación Diferenciada (EASSE), para quien chicos y chicas tienen necesidades diferentes que se solucionan mejor cuando se les enseña por separado. “Los varones son más movidos e inquietos, y muchas veces se les tacha de torpes o vagos, cuando lo que pasa es que su desarrollo cognitivo va a otro ritmo”. Son diferentes “la psicomotricidad y la capacidad visoespacial, y también hay que atender la bajada de autoestima que suele producirse en las niñas en la adolescencia”. Madre de varios alumnos del Colegio Retamar, en Madrid, afirma que “ellas están más obsesionadas con su aspecto físico. Prefiero que durante unas horas al día mis hijas se centren en ellas mismas, en el desarrollo de su personalidad, que se olviden de su físico por un rato y que se sientan libres. No es una vida diferenciada, sino educación diferenciada; son unas horas al día”.

Para Sol Guzmán, madre de una joven de 15 años, es necesario poner en valor la necesidad de que la escuela refleje el objetivo de lograr igualdad social y laboral: “Esto lo tienen que ver desde pequeños. Yo creo que los colegios no mixtos contribuyen a que desde pequeños no nos veamos iguales. No va en pro de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; les estamos mandando un mensaje sesgado a los niños: que hay que educarles de forma distinta”.

¿Mejor rendimiento?

Según los datos del último informe PISA, sigue existiendo una profunda grieta de género: las jóvenes de 15 años aventajan en casi 30 puntos a los chicos en comprensión lectora y repiten menos de curso; estos, en cambio, aventajan a las mujeres en ciencias y matemáticas. Todo apunta a diferentes necesidades que, argumentan los que optan por la educación segregada, redundan en mejores resultados académicos cuando acuden a centros diferentes. “La separación permite que te concentres en lo que te tienes que concentrar. Además, en nuestra experiencia, niños y niñas no aprenden igual, tienen capacidades distintas y les estimulan cosas diferentes”, afirma Pedro Mora, padre de tres niñas y dos niños en Madrid.

“Nunca hemos tenido tantos medios materiales, pero los resultados son peores. Hay un estudio de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) que demuestra que las niñas que han ido a colegios diferenciados triplican la cantidad de alumnas que acceden a carreras técnicas, comparadas con las que han ido a centros mixtos”, afirma Calvo. “Y si ha bajado el abandono escolar, es porque se ha bajado el nivel; es vergonzoso. Permitiendo que el niño pase con asignaturas pendientes, así podemos ser el número uno en aprobados de Europa...”

Para Concha Ortiz, intérprete y madre de Leo y Paula, estudiantes de 14 y 16 años del colegio San Francisco de Paula en Sevilla, se trata en cambio de mantener “un modelo educativo que tenga en cuenta los diferentes ritmos evolutivos de unos y otros; eso es enriquecedor porque la vida real se desarrolla en diversidad. Las calificaciones académicas no deben depender de quienes te rodean, sino de la capacidad del sistema educativo de atender la evolución de las capacidades cognitivas y conductuales de cada persona”. En un entorno mixto colaborativo, apunta, “van a evolucionar más, enriqueciéndose de sus pares de forma natural, en vez de hacerlo en un entorno artificial y sesgado en el que te pierdes el punto de vista del otro género. La inteligencia emocional de niños y niñas se nutre de entornos igualitarios y diversos”. Guzmán, por su parte, sostiene que, aunque “es cierto que maduran de forma distinta —se ve en 1º y 2º de la ESO, tanto física como psicológicamente—, es más lo que les aporta que lo que les resta: trabajar en equipo y sacar lo mejor de cada sexo, con las fortalezas de cada uno. Somos complementarios, no excluyentes”.

Los valores, en casa... y en la escuela

Puede que educar en igualdad y diversidad sea el argumento más utilizado para ilustrar las ventajas del sistema mixto. Sin embargo, la educación en valores no es exclusiva suya, asegura Calvo: “La diversidad de género la aprenden en la familia. Conozco a muchísimos niños que van a colegios mixtos y que tienen muy radicalizados los estereotipos de género, o que poseen un concepto poco respetuoso de lo que han de ser las relaciones con las mujeres... Hay menores que ven a su padre tomándose una cerveza y a su madre lavando los platos; o que observan en casa esa violencia contra las mujeres”. Para Olesti, “convivir con el otro género no sirve de mucho si no hay una educación de fondo que se enseñe en las familias, basada en el respeto. Son valores que se inculcan en casa y que se llevan en la mochila al colegio”.

Proveer, en definitiva, la mejor educación en el presente que prepare a nuestros hijos para el futuro. Ese es el objetivo de unos y otros, aunque el método para conseguirlo sea diferente. Para Calvo, “no hay una elección

real; tendría que haber colegios públicos diferenciados para quien quiera ese tipo de educación pero no pueda pagarla”. Otros, en cambio, rechazan que se financie con fondos públicos un sistema que consideran que no enseña a los menores a relacionarse en condiciones de igualdad y a solventar problemas que surjan de esa convivencia en diversidad. Lo dice Ortiz pero lo podrían firmar todos: “La sociedad necesita igualdad y diversidad; y la educación es el vehículo para vivir en un mundo igual, diverso y respetuoso. Y de ahí se llega a la paz social y a la prosperidad. Es una cadena de condiciones positivas para tener un mundo mejor; allí donde quiero vivir con mis hijos”.

ESCUELA

Los directores de instituto reclaman que la formación y la evaluación no sean solo para los docentes

La Federación de Asociaciones de Directivos de centros Educativos Públicos (FEDADi) celebra su XXXVIII congreso los días 15, 16 y 17 en Valladolid, con la formación y evaluación de la dirección como tema principal. Esta organización ha elaborado un marco para la buena dirección, disponible en su web, que se pretende ir enriqueciendo con nuevas aportaciones, como «documento vivo». «Al sistema educativo español le interesa contar con direcciones profesionales, con competencias profesionales propias, que no son las mismas del profesorado. Un buen profesor no necesariamente será un buen director. Ha de prepararse... Es necesaria una buena formación y una buena selección», apunta Alberto Arriazu, presidente de FEDADi.

También los cambios en la Lomce que ultima el departamento de Isabel Celaá serán protagonistas del encuentro, reconoce Arriazu. A los directores no les parece demasiado relevante que cambien los porcentajes en la selección del director: «Se lo quitan a no sé quién y se lo ponen a no sé cuál. Este apartado sigue similar. Quizá se piensa que ahora va a ser el consejo escolar, que se reúne cada tres meses con la información que le transmite el equipo directivo, quien va a dirigir el centro, que los padres, los alumnos, el ayuntamiento, el personal de administración y servicios, el que va a dirigir el centro, pero ni tienen tiempo ni son profesionales de esto. Es un brindis al sol. Llevamos tiempo insistiendo en el cambio que es necesario en la dirección: su profesionalización —a la que apuntan todos los estudios internacionales como una de las claves para mejorar los resultados del alumnado- con poco éxito». FEDADi ha sido emplazada por el Ministerio a una próxima reunión, sin fecha todavía.



Arriazu critica que el documento de reforma de la Lomce no haya sido acordado: «Esto supondrá que dentro de poco volverán marcha atrás, porque parte de lo que recoge ya ha sido contestado por el PP». No oculta el director el hastío a que esto conduce: «Es la sensación de que, nos parezca bien o mal, en dos años va a cambiar. Es lo de siempre. Acabamos de hacer las programaciones de este curso, con todos sus estándares de aprendizaje, un trabajazo tremendo, y ya sabemos que estos van a desaparecer, que los currículums van a cambiar... A mí no me gusta el currículum Lomce, puede que algunos de los cambios que se introducen sean en el sentido que se pedía, y, desde luego, no es que nos importe trabajar, pero que sea en cosas útiles, para mejorar los aprendizajes, no para adaptarnos a una norma, la siguiente y la que vendrá... Además, por cambiar una norma en un papel no cambia la educación».

Los directores ven con buenos ojos, o, por lo menos, «más lógico», que los PMAR vuelvan a 3º y 4º de ESO en lugar de 2º y 3º para luego dejar al alumno en un 4º ordinario o que no haya dos títulos de ESO. Incluso reconocen como un acierto se pueda aprobar bachillerato con una asignatura suspensa: «No es demasiado justo para un chaval que ha aprobado 18 asignaturas, 10 de primero y ocho de segundo, que tenga que repetir por una asignatura si la junta de evaluación, analizando su madurez, considera que esa persona ha alcanzado

los objetivos de la etapa. Esta flexibilidad no está mal cuando se está hablando de la necesidad de que más alumnos terminen ESO y Bachillerato para llegar a FP y quizá le estamos cortando el paso a muchos chavales a los que quizá les iría muy bien en FP y no pueden ir porque se les ha atragantado una asignatura. Quizá repetir es más contraproducente».

Por lo demás, les gustaría una mayor ambición en la reforma en secundaria: «Se habla de un 1º y 2º de ESO por ámbitos, más integrador, pero se piensa en los alumnos que peor van. Yo lo haría extensivo a todos, porque es una pequeña aberración que con 12 años el alumno tenga 10 profesores diferentes, cuando quizá el de lengua puede ser el mismo que el de sociales, con 4 o 5 profesores en total, uno para cada ámbito», explica Arriazu.

Bien también les parece que se acabe con la jerarquía de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración que tanto les ha complicado la vida: «La Lomce logró que en secundaria y bachillerato la organización de los cursos fuera más difícil pero la oferta, más reducida. Era bastante más sencillo y la oferta era mayor con comunes, de modalidad y optativas».

Con respecto a la religión apunta el presidente de FEDADi que no está resuelto del todo, pues al eliminarse la asignatura espejo no se sabe cómo se gestionará: «¿Fuera del horario lectivo? Se tiene que aclarar», zanja.

El PP afirma que la reforma «ideológica» de la LOMCE que prepara Celaá es «una vuelta a la mediocridad»

El Partido Popular ha calificado como una reforma «ideológica» la modificación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que prepara el Ministerio de Isabel Celaá, y considera el anteproyecto de ley, cuyo borrador fue distribuido este pasado lunes a diferentes representantes de la comunidad educativa, como «una imposición» que pretende «una vuelta a la mediocridad».

Gamarra, que este pasado martes se reunió con algunos de los consejeros autonómicos de Educación del PP, asegura que entre las comunidades existe «malestar» porque el Ministerio «no ha guardado el mínimo respeto y lealtad institucional» al no haber hecho entrega del borrador del anteproyecto de manera oficial. «Y tratándose de quién comparte la responsabilidad en la gestión del ámbito educativo, es cuanto menos alarmante», considera la dirigente popular.

Además, Gamarra critica que «la voluntad de consensuar y dialogar no ha existido», y el borrador que ha distribuido el Ministerio es «una reforma ideológico para imponer un modelo ideológico que es una vuelta a la mediocridad», en palabras de la vicesecretaria de Política Social del PP. «Cuenta con nuestro rechazo porque impone un modelo que no está basado en el esfuerzo, en la evaluación de los centros, en la autonomía de los centros y la diversidad», expone Gamarra.

La dirigente popular afirma que la reforma preparada por el equipo de Isabel Celaá «ataca la libertad de elección que corresponde a los padres» y «a la concertada», y reprocha a la ministra que plantee la posibilidad de «poder superar el Bachillerato sin haber superado todas las materias» o delegar a las comunidades autónomas el número de horas lectivas en lengua cooficial.



Un modelo proactivo para trabajar la convivencia

Fomentar la prevención y la inclusión de todo el alumnado, desde un enfoque sistémico, compartiendo la responsabilidad de lo que sucede, promoviendo en todo momento la capacitación y no el control del alumnado.

Pedro Mª Uruñuela Nájera. Asociación CONVIVES

La semana pasada tuve la oportunidad de participar en uno de los cursos de formación de directores y directoras para la etapa de Secundaria, dirigido a profesores/as que aspiran a presentarse a la dirección de sus centros. Cuatro horas dan para muy poco pero, apenas iniciado el tema y presentado el enfoque de la sesión, apareció la principal preocupación de quienes asistían, la forma de dar una respuesta adecuada a las conductas disruptivas de determinados alumnos y alumnas, que creaban un mal ambiente en el aula y se traducían en un retraso en los aprendizajes, tanto de estos alumnos/as como del grupo en general. Tema que centró gran parte del tiempo y del trabajo, sin poder profundizar en otras consideraciones.

Así, a la hora de tratar el tema, algunas personas insistían en el refuerzo del poder del profesorado, en el incremento de su capacidad de sanción, el endurecimiento de las normas y las sanciones, etc. Todo ello en la línea de un modelo «reactivo» de respuesta a las situaciones de quiebra de la convivencia una vez producidas y, más en concreto, a las situaciones de indisciplina que se viven en el aula.

Como ya expliqué más detenidamente en un artículo publicado el curso pasado, se trata de un modelo que busca, ante todo, el control del alumnado, que se centra en el grupo de alumnos y alumnas que obstaculizan el



trabajo en el aula (en torno a un tercio del total), con olvido del resto del alumnado. Se trata de un modelo ineficaz, ya que sólo tiene en cuenta las conductas visibles y aparentes, con olvido de los factores que permanecen ocultos y que sirven de apoyo a dichas conductas: el propio currículo con su inapropiada selección de contenidos, sus metodologías pasivas y poco participativas, con su forma de evaluación selectiva, etc.; con una organización del centro y del aula muy disfuncional, con escasa coordinación entre el profesorado...

No cabe duda de que vivir esta serie de conductas y hacerlas frente de manera eficaz supone un coste enorme para muchos profesores/as que, en la mayoría de ocasiones, apenas han recibido la preparación necesaria para afrontarlas de una manera adecuada. Necesitan un gran apoyo, formación específica y poder abordar una serie de cambios imprescindibles. No se trata de culparles y responsabilizarles en exclusiva de lo que sucede. Más bien se trata de buscar conjuntamente posibles salidas y de encontrar otras formas de abordar estas relaciones problemáticas.

A lo largo de las discusiones fuimos desmontando los elementos más característicos del modelo reactivo, sus postulados básicos y sus consecuencias, insistiendo en la necesidad de sustituirlo por otro modelo, el "proactivo": un modelo de actuación que intenta adelantarse a los acontecimientos, llevando a cabo un trabajo importante de prevención para evitar que aparezcan estas situaciones disruptivas, y buscando procesos de reflexión y diálogo en el propio grupo y la colaboración y cooperación de todas las personas presentes en el centro, la comunidad y el entorno.

Prevención e inclusión son los dos grandes principios en los que se basa este modelo proactivo. Ambos buscan el desarrollo e implantación de la convivencia en positivo para evitar que aparezcan los problemas de convivencia. Aunque no existieran las situaciones disruptivas, seguirían teniendo sentido estas acciones y objetivos, ya que buscan el desarrollo de las capacidades necesarias para la convivencia, trabajando las habilidades de pensamiento, emocionales, sociales y éticas que hacen posible establecer unas relaciones positivas entre todos los miembros del centro.

Si lo característico del modelo reactivo era la obsesión por el control del alumnado, en el modelo proactivo lo importante es su opción decidida por las capacidades, habilidades y valores, por la formación para la convivencia. De ahí su trabajo de prevención, que busca evitar que sucedan determinadas conductas y que se concreta en medidas de refuerzo del grupo y del papel de cada persona en el mismo. Cuidar, de manera especial, el inicio del curso, llevar a cabo actividades para un mejor conocimiento de los alumnos y alumnas entre sí y con su profesorado (por ejemplo, llevar a cabo una salida extraescolar para fomentar estas relaciones más informales), revisar las normas vigentes y analizar su adecuación a las características del grupo y del centro, son ejemplo de acciones preventivas, muy útiles para evitar la aparición de conductas disruptivas.

La inclusión es otro de los principios básicos del modelo proactivo. Se trata de no dejar a nadie fuera del proceso educativo, de evitar acciones y sanciones que impliquen la separación de un alumno o alumna concretos, de atender a quienes más lo necesitan, etc. Analizar, por ejemplo, el tipo de correcciones vigentes en el centro y su finalidad concreta (separar o incluir), adoptar como criterio que todas las sanciones que pudieran ser necesarias se cumplan en el centro y no fuera del mismo, investigar y descubrir las muchas acciones que pueden llevarse a cabo sin necesidad de expulsar a nadie del centro o del aula, son trabajos y reflexiones imprescindibles para el desarrollo de este modelo proactivo y de la inclusión como elemento imprescindible del mismo.

Es cierto que, vigente todavía la política de recortes y de incremento de ratios en las aulas, puede resultar más difícil y costoso llevar a la práctica este modelo. Sin embargo, merece la pena intentarlo y adoptar otra forma de abordar estas situaciones de quiebra de la convivencia. A la hora de buscar alternativas a las conductas disruptivas suele ser frecuente centrarse en el alumnado y en los cambios que ellos y ellas deben llevar a cabo. Pero este planteamiento unilateral difícilmente puede ser eficaz. Es preciso tener en cuenta que en el aula hay muy pocas dimensiones independientes, que todas las actividades que se llevan a cabo están entrelazadas y relacionadas unas con otras.

Como señala Rosa Marchena, el aula es "un sistema ecológico enclavado en una compleja estructura de variables interdependientes", y lo que sucede en ella es responsabilidad de todas las personas, alumnado y profesorado.

En este sistema ecológico complejo es necesario crear condiciones que contemplen cómo actuar ante algunas situaciones de disrupción que se pueden dar aun trabajando la prevención. Una de ellas es contar con una persona adulta referente que pueda escuchar y acompañar al alumno o a la alumna protagonista de una conducta disruptiva. Esta persona referente puede ser el propio tutor o tutora o cualquier otra persona que establezca un vínculo afectivo-efectivo con estos chicos y chicas. Se puede diseñar un breve protocolo que permita a este alumnado ante la posibilidad de que se den, por ejemplo, conductas desafiantes y poco respetuosas con el profesorado y el grupo o al inicio de éstas, ir a hablar con su referente si está disponible, o ir a informar a la persona que se crea adecuada (docente de guardia, personal de consejería, algún miembro del equipo directivo, al profesional de orientación educativa...) que necesita hablar con ella. Promover el autocontrol y la responsabilidad en el alumnado, poner de manifiesto la responsabilidad compartida en el

acompañamiento del alumnado con dificultades, las que sean, puede ayudar a dar una respuesta positiva. En algunos centros esta estrategia ya está funcionando.

Fomentar la prevención y la inclusión de todo el alumnado, desde un enfoque sistémico, compartiendo la responsabilidad de lo que sucede, promoviendo en todo momento la capacitación y no el control del alumnado, he aquí las principales características del modelo proactivo que queremos promover.

Optar por y adoptar este modelo implica, a su vez, introducir cambios en relación con el desarrollo de las normas y la aplicación de las correcciones, de la gestión pacífica de los conflictos que, sin duda, van a aparecer, y del desarrollo de las relaciones interpersonales en el aula y en el centro. Implica, entre otras cosas, cambiar nuestro enfoque retributivo de las sanciones, buscando el culpable y que pague por su acción, y sustituirlo por un enfoque restaurativo, centrado en la responsabilización, la reparación y la restauración las relaciones. Supone también reforzar la autoridad en detrimento del poder, como veíamos en el post anterior. Algo que trataremos y reflexionaremos en el próximo artículo.



La educación infantil debería ser prioritaria

16 NOV 2018

Autor: Evan Chuu, Pomona College, California.

La importancia del desarrollo infantil, particularmente entre los 0 y 5 años, es decisiva, porque en esta etapa de la primera infancia se produce no solo el desarrollo físico, sino también el intelectual, afectivo y moral. Según investigaciones recientes, el bienestar de los niños en sus primeros años de vida tiene fuertes vínculos con los resultados a largo plazo, como el logro educativo, los ingresos anuales y la salud mental. Si los niños reciben un cuidado adecuado en sus primeros años de educación, los beneficios futuros serán considerables.

Los economistas Daniel Santín y Gabriela Sicilia, en su trabajo “El impacto de la educación infantil en los resultados de primaria: evidencia para España a partir de un experimento natural”, afirman lo siguiente:

“Los resultados muestran que los años recibidos de educación infantil afectan significativamente y de forma positiva al rendimiento académico de los alumnos en cuarto curso de educación primaria”.

En esa línea, los autores destacan cómo la educación infantil tiene un carácter formativo y no meramente asistencial, y sus beneficios se manifiestan principalmente de tres maneras. En primer lugar, la educación infantil puede ser un lanzamiento positivo de las experiencias educativas de los niños, promoviendo desde una temprana edad una pasión compartida para aprender, que dura toda la vida. Desde un punto de vista cuantitativo, también tenemos ahora mismo una amplia base de evidencia de que la educación infantil puede contribuir al nivel más alto de la productividad de los individuos y a su éxito en la etapa adulta. Asimismo, las capacidades cognitivas de los niños se potencian cuando han recibido educación infantil de alta calidad, influyendo muy positivamente en su rendimiento escolar. Un tercer resultado de la educación infantil se encuentra también, a medio plazo, en las externalidades positivas en la sociedad, como la reducción de riesgos sociales asociados a la criminalidad o al embarazo de adolescentes.

Al mismo tiempo, en los Estados Unidos, diversas investigaciones socioeconómicas, como el informe de la consultora estratégica global McKinsey & Company, ponen de manifiesto que la “calidad, acceso y coordinación de programas e iniciativas de bienestar en la primera infancia” es imprescindible para asegurarse de que los niños puedan realizar su potencial y formarse como personas que contribuyen al desarrollo de la sociedad.

Sin embargo, los programas de asistencia social llevados a cabo “varían considerablemente de un estado a otro”. Las poblaciones minoritarias y desfavorecidas en particular, que a menudo viven en comunidades menos afortunadas, carecen de acceso a servicios asequibles de alta calidad, incluso la educación infantil. Cuando estos niños que vienen de familias de bajos ingresos crecen bajo negativas circunstancias, están expuestos a un mayor riesgo de retrasos en su desarrollo, trastornos de conducta y otras discapacidades que pueden entorpecer su logro académico y tener efectos duraderos en el resto de sus vidas.

Para abordar los problemas de dificultad de acceso a la educación infantil, el estudio de McKinsey ofrece unas posibles soluciones. Por un lado, un aumento en la inversión estatal en la educación infantil influye en la mejora del rendimiento educativo y, más a largo plazo, en el empleo futuro y en el nivel de ingresos. Hay amplia evidencia que señala la capacidad de la enseñanza preescolar de reducir la brecha en el logro académico y dar a los niños más vulnerables una mejor oportunidad de éxito en el futuro.

La inversión a nivel estatal tiene dos objetivos principales: construir mejores infraestructuras en la educación infantil y enfocarse más sobre todo en la capacitación, altos estándares e incentivos. La primera manera de aumentar el acceso a la educación infantil es garantizar la idoneidad de las instalaciones y servicios. Por otro lado, se debe mejorar la calidad del personal en las escuelas. Señala, también que deberían implantarse estándares más altos en la formación de los maestros y del personal de apoyo, con regulaciones más estrictas



en la evaluación de los centros educativos. Tras la realización de evaluaciones empíricas, los gobiernos podrán adoptar medidas específicas con las que pueden incentivar la mejora continua en el ámbito de la educación infantil, haciéndola accesible a familias de entornos desfavorecidos con programas de becas y subvenciones.

A nivel mundial, la educación infantil es un tema prioritario. Así lo recordó Emma García, economista de la educación, en una conferencia organizada por las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación:

“Es imprescindible fomentar políticas que aseguren que los niños están preparados para aprender, que mitiguen las brechas que se han desarrollado antes de la escuela y que son persistentes, y que se adopten decisiones coordinadas con los responsables de políticas, no solo educativas, sino económicas y sociales”.

Porque todavía persisten desigualdades e inequidades entre unos grupos de niños frente a otros, es esencial que las instituciones gubernamentales puedan establecer una base sólida en la educación infantil para que sea equitativa, efectiva y capaz de desarrollar todas las potencialidades de los futuros ciudadanos.