

# EL PAIS

## Los deberes de la educación andaluza

Expertos constatan el atraso en la formación en la comunidad mientras la Junta pone en marcha programas para revertirlo

ANTONIO J. MORA. Sevilla 30 NOV 2018 –

La tasa de abandono educativo temprano en Andalucía fue del 23,5% el año pasado, cinco puntos por encima de la media nacional y casi trece de la europea, según un informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación. Pero esta cifra, a su vez, es 14,5 puntos inferior a la registrada en la comunidad hace 11 años. La evolución que esta tasa ha experimentado a lo largo de la última década sirve como ejemplo para resumir en qué situación se encuentra el sistema educativo andaluz. “Ha habido avances y mejoras en estos años, pero Andalucía es una de las regiones más atrasadas en muchos ámbitos educativos”, señala el catedrático de Fundamentos del Análisis Económico de la Universitat de València, Lorenzo Serrano. “Andalucía ha mejorado, pero también lo han hecho el resto de comunidades, de ahí que se mantenga esa diferencia. La comunidad debe mejorar más deprisa que la media española, hace falta ser más ambicioso en los objetivos”, añade el catedrático de Análisis Económico de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Antonio Villar. “Hay indicadores que están por debajo de la media, pero se ha avanzado en otros de forma muy potente y, lo que es más importante, sin dejar a nadie atrás”, defiende la directora general de la Agencia Andaluza de Evaluaciones Educativas, Aurelia Calzada.

El sistema educativo andaluz, el mayor de España con más de 1,8 millones de alumnos este curso, no sale bien parado en los diferentes informes sobre esta materia. A los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el que los estudiantes andaluces están a la cola tanto en Ciencia como en Matemáticas y lectura, se suman otros indicadores como esa tasa de abandono temprano y la de repetidores, que se sitúa cuatro puntos por encima de la media nacional (38,2%), tal y como se recoge en el estudio de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

“Tanto el abandono como la repetición son problemas en España en general, pero en Andalucía más. El abandono está muy relacionado con las políticas económicas y sociales. Durante el *boom* económico y de la construcción, la tasa de abandono fue aún mayor. El alumno obtenía un trabajo de manera relativamente fácil y dejaba los estudios”, señala el inspector de educación y miembro de la organización Renovación de la Educación y Defensa de la Enseñanza (Redes), Pedro García. “Que haya muchos repetidores influye en que haya muchos abandonos y esto en que habrá una parte de la población que no alcance los niveles de formación que en un futuro va a ser necesaria para garantizar la empleabilidad”, señala Serrano. En este sentido, Calzada resalta los diferentes programas y becas puestos en marcha para atajar estas cifras. “El 13% de los estudiantes que vuelven consiguen su titulación”, señala.

Los expertos señalan que el entorno socioeconómico sigue siendo determinante en la salud del sistema educativo. “Los resultados todavía dependen demasiado de quiénes son tus padres, el entorno familiar sigue influyendo mucho, hay que trabajar en mejorar la igualdad de oportunidades”, apunta Villar. “Las familias pueden llegar a tener un ahorro medio de 3.000 euros gracias a las ayudas y becas”, apunta Calzada. Según el estudio *Diferencias educativas regionales 2000-2016. Condicionantes y resultados de la Fundación BBVA*, el 50% de centros andaluces se encuentra en entornos educativos desfavorables, mientras que este porcentaje no supera el 10% en comunidades como Aragón, Cantabria o La Rioja.

“Andalucía ha tenido una posición de partida con un índice cultural y educativo más bajo que otras regiones, por un tema de contexto socioeconómico y productivo”, señala Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación. “Una parte de la explicación de estos malos resultados se refiere al menor grado de desarrollo de nuestra comunidad, en relación con el conjunto del país. Nuestra renta per cápita está en torno al 80% de la media nacional”, apunta Villar. “El entorno influye y mucho. Desde la tasa de paro hasta las oportunidades de empleo cualificado. Todo va a influir en que los alumnos quieran seguir estudiando. Si ven que después de todo el esfuerzo no van a encontrar un empleo acorde, para qué estudiar”, apunta Serrano. El 43,6% de los andaluces entre 25 y 34 años solo tiene formación obligatoria frente al 33,8% de media en España. “Solo el 43,8% de las mujeres andaluzas con educación obligatoria como máximo trabajan. Es un dato que nos preocupa”, afirma Sancho. La tasa de paro en la comunidad, con un 22,85%, está más de ocho puntos por encima de la media nacional.

Pero estos condicionantes no son el único factor. “Estos pueden explicar solo un tercio de ese fracaso, pero la otra parte responde a aspectos relativos a cómo se organiza el sistema educativo, las medidas que se toman, si se ponen en marcha programas adicionales...”, señala Serrano, quien desvincula que la mejora pase por un aumento del gasto. “A partir de cierto nivel de gasto, los resultados ya no dependen de ello y todas las

comunidades lo han alcanzado. Los resultados se verán no por gastar más, si no mejor”, apunta. En Andalucía, el gasto público en educación por alumnos es de 4.974 euros, unos 361 euros menos que la media de España. “Se han hecho una serie de políticas de mejora en el ámbito de la lectura, que han dado buenos resultados. En matemáticas, por ejemplo, harían falta”, señala Villar. “Hay un problema de gestión notable, de incompetencia, más allá de recursos, currículo o de profesores... de políticas de educación especial, de escolarización para evitar segregaciones...”, añade el inspector.

Entre otros problemas que detectan los expertos se encuentran desde el alto número de alumnos con bajo rendimiento, según apunta Villar, hasta el bajo nivel con el que los estudiantes de Primaria llegan a Secundaria, según el presidente de Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía, Javier Puerto. “Incluso, ese bajo nivel se está observando también en las universidades”, afirma Puerto. “El tránsito entre el colegio y el instituto viene dando muchos problemas. Para los alumnos es un cambio muy importante, son más horas, más profesores, otras exigencias...”, expone García, quien también cuestiona la formación del profesorado. Ese salto entre Primaria y Secundaria también ha sido detectado por la Administración, que el año pasado puso en marcha un programa piloto para facilitar ese tránsito. “El objetivo es que tanto profesores como alumnos sepan cómo se trabaja en cada centro”, explica Calzada, quien señala que se está utilizando una fórmula parecida para dar a conocer aquellos proyectos que vienen funcionando en otros centros.

Entre las fortalezas del sistema andaluz, expertos e informes coinciden en señalar la alta tasa de escolarización temprana, que se sitúa en un 97,6% frente al 95% de la media nacional. “Estamos muy por encima de las exigencias europeas”, señala Calzada. “Hay estudios que resaltan el efecto que la educación temprana tiene en el desarrollo del alumno, pero cuyos resultados se ven con el paso del tiempo. Así que, conforme estos niños que han o están teniendo una mayor formación vayan pasando por el sistema educativo se podrá ir apreciando esa mejora en los resultados”, aporta Serrano.

## EL MUNDO

### Hacienda rechaza que los padres con hijos en colegios concertados deduzcan las cuotas en el IRPF

DANIEL VIAÑA. Madrid. 30 NOV. 2018

La Agencia Tributaria considera que las cuotas de pago en los colegios concertados no son donaciones, razón por la que rechaza las deducciones por este concepto e, incluso, está comenzando a exigir la devolución de las deducciones realizadas. Así lo ha adelantado hoy el director del servicio de estudios del REAF del Consejo General de Economistas (CGE), Rubén Gimeno, que ha recomendado a los contribuyentes padres de alumnos matriculados en centros concertados que dejen de incluir este pago como deducción en sus declaraciones de la renta.

Gimeno ha detallado un caso concreto del Principado de Asturias, en el que la delegación de Hacienda consideró que el pago de la cuota conlleva una "contraprestación", que es el servicio prestado por el colegio, y que por lo tanto no se puede considerar un donativo ni es posible deducirse su abono. Asimismo, ha señalado que desde el Consejo General de Economistas han constatado esta misma situación en otras comunidades.

El pago de donativos permite una deducción fiscal de hasta el 75% para los primeros 150 euros abonados y un 30% para el resto, que es precisamente de lo que hasta ahora se beneficiaban los contribuyentes con hijos en centros concertados. Sin embargo, Gimeno ha explicado que la Agencia Tributaria considera que las entregas que realizan los padres de los alumnos tienen una relación directa con los servicios de enseñanza recibidos, por lo que cree que "poca duda cabe que de no darse esta condición no existirían dichas entregas".

El experto fiscal ha incidido en que es "mucho casualidad" que las presuntas donaciones se produzcan de junio a septiembre, y que la cantidad de las mismas varíe en la misma medida en la que lo hace el número de hijos. "Desde el momento en que hay una contraprestación a los donativos, no pueden tener éstos la consideración de donativos", ha recalcado, tal y como informa Europa Press.

En el mencionado caso de Asturias, Gimeno ha explicado que el contribuyente había abonado 49 euros al mes a un centro privado por cada uno de sus hijos y que su cuota a devolver fue de 4.510 euros. Sin embargo, tras eliminar la Agencia Tributaria la deducción, la cuota fue de 4.172 euros, esto es, 338 euros menos.

## EL PAÍS

### Digitalizar la escuela, sí, ¿pero para qué?

La Comisión Europea lanza una herramienta para ayudar a los colegios a conocer cuál es su nivel de uso de las TIC y apoyarles en el diseño de sus estrategias de digitalización

BÁRBARA SÁNCHEZ. Varsovia 1 DIC 2018

En el instituto Klementyna Hoffmanowa, un centro de secundaria en Varsovia, todas las clases tienen ordenadores, una pizarra interactiva y un proyector. En las aulas y en los pasillos, sus alumnos disfrutan de conexión WiFi gratuita. La necesitan para manejar la multitud de aplicaciones y herramientas digitales que les acompañan en su día a día: toman libros prestados a través de una plataforma que les conecta con la



Biblioteca Nacional polaca, se baten en duelos de preguntas con la *app* Kahoot para probar sus conocimientos en Historia y, los que aspiran a ser periodistas, han creado una televisión que retransmite a través de YouTube.

La tecnología se ha colado en las aulas de este centro, al igual que intenta abrirse paso en colegios de todo el mundo. La digitalización de la escuela está en el centro de todos los debates sobre cómo debe ser la educación del siglo XXI, pero el reto es enorme. La falta de recursos y la necesidad de formar a los docentes en estas herramientas son dos de las principales barreras con las que se encuentran los centros educativos a la hora de transformar digitalmente sus aulas, según la macroencuesta de la Unión Europea *Las TIC en la Educación*. A esos dos obstáculos se une un tercer interrogante, quizás menos obvio, pero que preocupa por igual a los centros: ¿para qué digitalizamos?

La ausencia de objetivos claros y las dificultades de directores y profesores a la hora de identificar cuáles son los beneficios de utilizar la tecnología con sus alumnos entorpecen este proceso, incide esta misma encuesta. Con la intención de abrir un espacio para la reflexión y el debate, la Comisión Europea ha lanzado este mes la herramienta SELFIE, un cuestionario en detalle que colegios e institutos de toda Europa pueden utilizar para conocer cuál es su nivel de uso de las TIC, detectar sus puntos débiles y diseñar una estrategia clara.

“El reto de las escuelas es conocer cómo utilizan las tecnologías. El problema es que habitualmente no tienen tiempo para ello”, explica Deidre Hodson, que ha trabajado en el desarrollo de SELFIE. La herramienta consiste en una autoevaluación dirigida a directores, profesores y alumnos. Mediante un cuestionario, el centro puede evaluar desde esas tres perspectivas qué tecnologías realmente se utilizan en sus aulas y para qué.

De vuelta, reciben un informe detallado que les permite conocer cuál es su situación. “No se trata de preguntar solo por el nivel de equipamiento ni es únicamente para centros avanzados en tecnología”, señala Panagiotis Kampylis, otro de los investigadores del proyecto. “La idea es involucrar a toda la comunidad y escuchar la voz de los estudiantes”.

La plataforma, que se presentó a finales de octubre en Varsovia, está disponible para casi 77 millones de alumnos y profesores en 250.000 centros, tanto de primaria como de secundaria. El objetivo del proyecto, según explicó el comisario europeo de Educación, Tibor Navracsics, es reforzar las habilidades digitales de los europeos. A pesar de lo innegable de la revolución digital, en todos los ámbitos, las cifras preocupan. Las competencias digitales del 44% de los europeos son insuficientes, según el informe *El progreso digital de Europa*. En España, solo el 53% de los ciudadanos tienen habilidades digitales básicas, por debajo de la media europea del 56%.

En el instituto Ítaca, en Tomares (Sevilla), hace tiempo que andan a vueltas con la tecnología. No usan libros de texto y los alumnos llegan a clase con el cuaderno, como siempre, pero también con el ordenador o la *tablet*. Las respuestas de profesores y alumnos al cuestionario SELFIE, en el que han participado en la fase piloto, han sorprendido incluso a su directora, Carmen Lázaro. “Descubrimos que teníamos una necesidad de formación en cuanto a la seguridad en Internet”, explica. “No habíamos reflexionado suficientemente sobre el buen uso de la tecnología, sobre la necesidad de enseñar desde cosas tan simples como que en el instituto no puedes estar enviando fotos por Instagram hasta cuestiones más complejas, por ejemplo de derechos de autor”.

“En el día a día es difícil encontrar espacios para hacer esa reflexión”, abunda Chelo Parra, directora del instituto Lázaro Carreter, en Alcalá de Henares (Madrid). Es otro de los 650 centros que ha participado en el programa piloto de SELFIE. Los resultados les han servido para detectar sus puntos débiles y también como punto de partida para planificar su estrategia digital. El principal problema para ellos es, sin embargo, la falta de recursos. “También la necesidad de formación y el miedo de algunos profesores, que ven la tecnología como una carga extra”.

Carmen Lázaro, del IES Ítaca, apunta a otro obstáculo: la disparidad de situaciones. SELFIE pretende evaluar en qué punto del proceso de digitalización se encuentran colegios e institutos, pero las diferencias entre países e incluso entre centros son enormes, según señala el informe *Las TIC en la Educación*. “Dentro España ocurre también. Hay centros en los que llevamos años trabajando con portátiles, tabletas, móviles... y otros en los que está todo prohibido y no ha cambiado nada”, asegura Lázaro. “Hace falta formación y recursos, pero el centro debe tener la inquietud y las ganas. Creo que eso muchas veces falta”.

## Adolescentes diversos en las mismas aulas

*Es poco comprensivo forzar a estar en las aulas a personas con inquietudes y necesidades que no quedan reconocidas durante la escolarización obligatoria*

*Nuestro sentido común es que la educación no es para formar al que no sabe, sino para legitimar la desigualdad social entre quienes tienen títulos y quienes no*

José Saturnino Martínez García 02/12/2018

La LOGSE nació con un prejuicio clasista que llevó al aumento del fracaso escolar y de la desigualdad de oportunidades educativas. Este prejuicio clasista consiste en considerar que la educación obligatoria debe ser una pequeña universidad. Es un prejuicio atávico, que deriva de la división entre quienes se ensucian y sudan cuando trabajan y quienes no. Para la clase media, ir a clase, obligado por el Estado, para estudiar economía financiera está bien, pero no para aprender carpintería o peluquería.

Antes de la LOGSE se apreciaba con claridad tres tipos de adolescentes: quienes se preparaban para ir a la universidad, para aprender un oficio o se quedaban en la calle, trabajando, sobreviviendo o en la marginalidad. La ampliación de los catorce a los dieciséis años se hizo con el discurso de la comprensividad, pero es poco comprensivo forzar a estar en las aulas a personas con inquietudes y necesidades que no quedan reconocidas durante la escolarización obligatoria. No es comprensivo diseñar una educación secundaria obligatoria tan academicista, con contenidos que reflejan las antiguas licenciaturas, pero que deja de lado la preparación de oficios y a quienes necesitan de más atenciones que las estrictamente educativas. Una educación obligatoria en la que el Ministerio fija con detalle gran cantidad de contenidos, de forma que la autonomía docente se ve reducida a entrenar a estudiantes para que memoricen libros de texto y procedimientos de cara al examen, sin el tiempo lento necesario para el aprendizaje significativo.

Además, esta pequeña universidad se convirtió en algo así como el nivel mínimo para ser ciudadano, hasta el punto absurdo de que sin el título de ESO no se podía cursar estudios reglados. Tanto que nos gusta la FP dual alemana, pues se puede cursar sin haber obtenido el título equivalente al de ESO. En Inglaterra, según las calificaciones, así será el centro post-obligatorio al que se accede. En EEUU, se entra en un *community college* con lo que se sabe, y a partir de ahí se va progresando. Pero nosotros decimos que tras diez años obligados por ley a estar en un centro educativo, sabes lo mismo que alguien que nunca estuvo escolarizado. Y nos parece bien, porque nuestro sentido común es que la educación no es para formar al que no sabe, sino para legitimar la desigualdad social entre quienes tienen títulos y quienes no.

Por si fuera poco, convertimos la FP media en un ciclo absurdo. Por un lado, se exige saber lo que la pequeña universidad enseña, aunque nadie pueda explicar cabalmente por qué desconocer las cinco fases de la nutrición inhabilita para ser una experimentada técnica informática (¿recuerdan el concurso televisivo **¿Sabes más que un niño de Primaria?**, en el que los adultos solían fallar ante un currículum de primaria? Y nos hacía gracia, en vez de llevarnos a quemar esos libros de texto absurdos).

Una vez que podemos recitar de memoria las fases de la nutrición, ya estamos capacitados para aprender un oficio. Pero si tras dos cursos deseo progresar, necesito superar un examen de Bachillerato, para pasar a un ciclo superior de FP. Luego nos quejamos de que en España poca gente estudia FP y mucha educación superior... sin saber que esto es incongruente, pues la educación superior se compone tanto de estudios universitarios como de FP. Cuando se contraponen FP con estudios superiores se comete un gran absurdo, pues hay FP media y superior, y encima somos unos de los países con más estudiantes en FP superior. La FP de ciclo medio se debe contraponer al fracaso escolar, no a los estudios superiores.

La LOMCE mejoró alguno de estos problemas, al facilitar el paso del grado medio al superior. Pero tuvo un fallo de diseño con la FP básica. Al crear este itinerario al tiempo que se recortaba en políticas de atención a la diversidad, muchos centros la emplearon como un espacio al que derivar al alumnado que generaba conflicto en las aulas. Así, lo que según la ley debería ser un lugar para aprender un oficio, en muchos centros ha pasado a ser una forma de sacar de las aulas a quienes necesitan más atención.

La LOGSE, por solo reconocer al alumnado con trayectoria universitaria, y la LOMCE, por convertir la preparación en un oficio en una atención sin recursos a la diversidad, se equivocan. Y las dos se equivocan en lo mismo: no reconocer la diversidad de los adolescentes. Por un lado, debemos atender a los tres perfiles de estudiantes: académicos, profesionales y necesitados de un tratamiento más personalizado. Por otro, son edades muy tempranas, por lo que el sistema debe ser muy flexible para que de cada una de esas trayectorias, se pueda pasar a otra.

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

## Religión, ingeniería, ética y evolución

¿Cómo sería el mundo si siempre hubiéramos sido ateos? Es fundamental introducir en las aulas una Ciencia de la evolución de las culturas para las generaciones futuras

JOSÉ ANTONIO MARINA.04/12/2018

La semana pasada se anunció el nacimiento de dos hermanas gemelas “mejoradas genéticamente” para ser inmunes al sida. El modo de llevar a cabo esa experiencia y de anunciarla ha sido objeto de numerosas críticas. Pero nadie duda de que, más bien antes que después, la ingeniería genética evolucionará hacia el 'transhumanismo', es decir, hacia una intervención tecnológica en la evolución de nuestra especie. Las cosas van con tanta rapidez que resulta difícil tomar decisiones. ¿Dónde encontraremos un claro marco de referencia para hacerlo? Solemos poner reparos éticos, sin estar muy seguros de su fundamento. En este tema, el autor más influyente es Groucho Marx, cuando dijo: “Estos son mis principios, y si no le gustan tengo otros”. La



filosofía, que debía encargarse de hacerlo, no está encontrando su método. O, más bien, creo que no lo había encontrado.

Hace más de 40 años, Theodosius Dobzhansky, un gran genetista, dijo una frase que influyó decisivamente en la marcha de la ciencia: “En biología, nada tiene sentido si no se ve a la luz de la evolución”. Ahora nos encontramos con que también tenemos que decir: “Nada de lo que ocurre en la cultura humana tiene sentido si no lo vemos a la luz de la evolución”. La estructura de nuestro cerebro, la organización de la inteligencia humana, de sus preferencias, emociones, sistemas de pensamiento, instituciones, solo es comprensible si se estudia genealógicamente, es decir, si conocemos la evolución que la ha hecho surgir. Pueden ver el estado de la cuestión en [mi blog](#).

Volveré por un momento a la ética. La formulación ética actual se basa en la afirmación de la 'dignidad' de toda persona por el hecho de serlo. Afirmamos también que de esa dignidad derivan los derechos humanos fundamentales. Pero ¿por qué afirmamos que una persona tiene dignidad aunque su comportamiento sea cruelmente indigno? La única manera de responder a esa pregunta es investigando por qué hemos hecho esa afirmación en un momento de nuestra historia. Por eso me parece tan importante, en la antesala de la 'poshumanidad', elaborar e introducir en los sistemas educativos una 'ciencia de la evolución de las culturas' que nos permita comprender lo que somos y por qué creemos lo que creemos y hacemos lo que hacemos.

Para demostrar que no es una utopía, y que ese proyecto educativo es viable, Javier Rambaud y yo hemos escrito 'Biografía de la humanidad'. No se trata de añadir a currículos sobrecargados una nueva asignatura, sino al contrario, integrar en una sola disciplina diversas materias que están ahora dispersas y que no permiten aprenderlas con utilidad: psicología, sociología, historia del arte y del pensamiento, instituciones políticas, religiones, ciencias, etc. Nos permitiría integrar las actividades humanas y a través de ellas comprender nuestra humanidad, la forma en que hemos resuelto los problemas y por qué unas soluciones son mejores que otras. Nos permitiría, de esa manera, desembocar en la filosofía.

#### *La genealogía cultural*

La actualidad me proporciona un ejemplo de la utilidad de ese planteamiento. El precipitado proyecto de reforma educativa ha vuelto a suscitar el tema de la enseñanza de la religión en la escuela. Hay dos posturas extremas: (1) la religión debe ser radicalmente excluida del sistema educativo; (2) el sistema educativo debe incluir la enseñanza confesional. Situémonos a la puerta del 'transhumanismo'. ¿Qué es preferible para los futuros ciudadanos de esa nueva situación, tener algún conocimiento sobre lo que es la experiencia religiosa o ignorarla por completo? Sin duda, el lector responderá inmediatamente dejándose llevar por sus convicciones, pero se trata de justificarlas. Les propongo un ejercicio de 'genealogía cultural'. ¿Cómo sería el mundo si no hubiera habido religiones, mejor o peor? ¿Qué papel han jugado las religiones en el desarrollo de la humanidad, y de sus instituciones?

Estas preguntas solo puede resolverlas la 'Ciencia de la evolución de las culturas'. El primer hecho intrigante que nos presenta es la universalidad de la religión en todas las culturas. Es una de esas invenciones en paralelo —como el lenguaje, la cerámica, la organización familiar, el arte— que han aparecido autónomamente en muchos lugares. Las religiones son muy diferentes, pero lo que sabemos ahora es que las creaciones culturales son diferentes soluciones a problemas o expectativas comunes.

En el alba de la humanidad, las religiones introducían cohesión en grupos sociales que necesitaban vivir juntos, y daban fuerza emocional a las legislaciones que debían ahormar la impulsividad de unos animales listos, como eran nuestros antepasados. Los primeros textos jurídicos que tenemos (1.800 años a.C.) afirman que han sido promulgados por un dios, como las tablas de Moisés en la Biblia.

Los historiadores comienzan a hablar de la 'era axial', un periodo de tiempo en que la humanidad parece dar un salto espiritual. Aparecen los profetas de Israel, Mahavira, Buda, Laotsé, Confucio, Sócrates. Se considera que Jesús de Nazaret y Mahoma son vástagos posteriores de esta 'era axial' porque ambos pretenden prolongar la religión judía. La influencia de esos personajes es tan fuerte que todavía organizamos las grandes civilizaciones bajo su nombre. El Partido Comunista Chino ha vuelto a reivindicar su pasado confuciano.

#### *El factor dios y la brutalidad humana*

Recuerdo que a raíz de los atentados de las Torres Gemelas hablaba un día con José Saramago, que acababa de publicar un artículo culpando al 'factor dios' de las brutalidades humanas. Mi postura era que simplificaba la importancia de ese 'factor' en la historia de la humanidad, que fijarse solo en las guerras de religión era olvidar una parte importante de la historia. En muchas manifestaciones actuales laicas o incluso ateas siguen actuando lejanos genes culturales religiosos que conviene conocer. La ley educativa del Reino Unido hace una propuesta que tal vez sea una muestra del talento pragmático anglosajón.

Incluye entre los objetivos de la educación básica el desarrollo espiritual de los alumnos. Según la Office for Standards in Education (OFSTED), el “desarrollo espiritual debe promover en los alumnos la reflexión espiritual”, e intriga que los ingleses no piensen lo mismo. Eso me hace reflexionar sobre el sentido de la frase "reflexión sobre sus propias vidas y la condición humana a través, por ejemplo, de la literatura, la música, el

arte, la ciencia, la educación religiosa y la relación con lo sagrado". Según otra formulación, la educación espiritual trata de pensar sobre aquellas preocupaciones consustanciales al ser humano que no encuentran respuesta en las ciencias positivas. En Estados Unidos, el tema de la 'inteligencia espiritual' interesa a los psicólogos. Ha sido defendida por Howard Gardner, el premiado psicólogo defensor de las 'inteligencias múltiples', y un nutrido grupo de expertos ha publicado 'The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence'.

El objetivo de este artículo no es proponer ninguna solución, sino defender la necesidad de elaborar la Ciencia de la evolución de las culturas si queremos saber lo que hacemos cuando tomamos decisiones.

## europapress.es

### Celaá llevará al Congreso su reforma de la LOMCE como ley orgánica a principios de 2019

MADRID, 4 Dic. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha explicado este martes que su proyecto de reforma de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013 por el Partido Popular, se tramitará también como ley orgánica, y ha asegurado que mantendrá su compromiso de llevarla al Congreso "en torno a finales de año o principios del siguiente". "Eso depende de la Cámara", ha apostillado.

Así lo ha confirmado Celaá este martes en declaraciones a los medios tras presidir, en el Ministerio de Educación, el acto "La Constitución de los niños y las niñas", en el que han participado más de un centenar de escolares procedentes de cuatro comunidades autónomas.

La semana pasada, Celaá compareció en la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso de los Diputados a petición de los grupos de la oposición para explicar su anteproyecto de modificación de la LOMCE, y en esa sesión afirmó que la intención del Gobierno es "modificar los aspectos más segregadores y negativos" de la LOMCE, que calificó como "una amalgama de medidas de distintos grupos e intereses ideológicos que ni elevó ni podía elevar el nivel de resultados y conocimientos porque se fundamentaba en la segregación y exclusión precoz".

"Nos limitamos a modificar los aspectos más controvertidos que la LOMCE incorporó en la LOE --Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006 durante el primer gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero-- sin perjuicio de que se hable, desde una perspectiva jurídica, de la derogación completa de la LOMCE", explicó Celaá el pasado miércoles en el Congreso. La reforma que prepara el Ministerio, donde ya se conoce como 'Ley Celaá', elimina los itinerarios en la ESO, facilita la titulación en Bachillerato, incorpora la asignatura Valores Cívicos y Democráticos y aparta la Religión de la nota media, entre otras muchas medidas, y necesitaría mayoría absoluta (176 votos) para ser aprobada en el Congreso al tramitarse como ley orgánica.

## EL PAÍS

### Volkswagen pone en marcha un plan de FP dual y ofrecerá 1.500 empleos en cinco años

La compañía ha cerrado un acuerdo con institutos de Madrid, Cataluña y Galicia para formar a estudiantes CELIA LÓPEZ. Madrid 4 DIC 2018

La formación profesional dual, que combina la enseñanza en centros educativos y formación en la empresa, se abre paso poco a poco en España. Este tipo de itinerario formativo es muy popular en Alemania y algunas empresas españolas empiezan a implementarlo. Un ejemplo de ello es el programa Talentia, que ha presentado Volkswagen este martes en su Centro de Formación de Leganés. La compañía ha llegado a un acuerdo con institutos de Madrid, Cataluña y Galicia para organizar programas de FP dual para estudiantes de automoción. La empresa quiere formar en los próximos cinco años a 1.500 alumnos para que entren a trabajar en la red de concesionarios de la empresa y servicios oficiales.

El programa ya arrancó el pasado septiembre. Un grupo de 85 alumnos en Madrid, Cataluña y Galicia reciben desde este curso la FP dual de Volkswagen. "Este año asisten a clase con sus profesores en el instituto y el año que viene realizarán prácticas remuneradas", ha explicado Luis Ignacio Fatjo, uno de los responsables de Talentia. El presidente de Volkswagen Group España Distribución, Francisco Pérez Botello, ha afirmado durante la presentación del programa que el objetivo es ampliar estos acuerdos de FP dual al resto de Comunidades Autónomas y a diferentes perfiles laborales. "Nuestra red de concesionarios nos está pidiendo que formemos a comerciales y a asistentes de servicio de postventa", ha aseverado Fatjo.

Volkswagen ha invertido cuatro millones de euros en el Centro de Formación de Leganés, donde se imparten cursos para sus empleados y donde se formarán los estudiantes del programa Talentia. Estas instalaciones están equipadas para realizar intervenciones en vehículos eléctricos. "Somos conscientes de el profundo cambio que se avecina el sector de la automoción", ha explicado Pérez Botello durante la presentación. En



2018 la compañía invirtió 10,5 millones de euros en formación de sus propios trabajadores, según ha comentado Pérez Botello en el acto de este martes.

Los estudiantes que realicen el programa de FP dual de Volkswagen cobrarán el salario mínimo durante su periodo de prácticas en la empresa. "Después del periodo de formación los estudiantes pueden elegir donde quieren trabajar, pero desde luego que a nosotros nos gustaría que se quedasen en Volkswagen", ha afirmado Fatjo. Este responsable ha explicado que los estudiantes que entran en el programa han pasado una entrevista y "son los mejores".

Pérez Botello ha afirmado que Volkswagen quieren ayudar a reducir la abultada tasa de paro juvenil que tiene España, que es la segunda más alta de la Unión Europea solo por detrás de Grecia. "Como sociedad tenemos que luchar contra el paro juvenil, las cifras son inaceptables", ha aseverado durante la presentación.

## europapress.es

### ANPE gana las elecciones sindicales de docentes de la enseñanza pública celebradas en 13 comunidades autónomas

MADRID, 5 Dic. (EUROPA PRESS) –

El sindicato de profesores ANPE se ha impuesto en las elecciones sindicales del profesorado de la enseñanza pública no universitaria celebradas este pasado martes en 13 comunidades autónomas, obteniendo 367 delegados, aunque Comisiones Obreras (CCOO) seguirá siendo el sindicato con más representantes en el conjunto de España, con 472 delegados.

Las elecciones se celebraron en todo el país a excepción de Cataluña, Euskadi, Navarra, La Rioja, Ceuta y Melilla, y CCOO cosechó este martes 304 nuevos delegados, aunque sumados a los que ya tiene en las comunidades donde no hubo elecciones suma un total de 472, con lo que "revalida su posición como primera fuerza sindical entre el profesorado no universitario", subrayan desde la Federación de Enseñanza del sindicato.

Por su parte, ANPE califica como un "triumfo" sus resultados en las elecciones sindicales y agradece al profesorado "la confianza depositada". Con los 367 delegados obtenidos este pasado martes, el sindicato presidido por Nicolás Fernández tiene ahora 390 en toda España.

Detrás de ANPE, el sindicato STES fue el segundo más votado durante la jornada electoral obteniendo 364 delegados. La tercera posición es para CCOO seguido de cerca por CSIF con 302 delegados. En quinto lugar aparece UGT con 152 delegados.

En total, los docentes llamados a las urnas este martes eligieron a más de 1.700 representantes. Con estos comicios, y a la espera de las elecciones en comunidades como Cataluña y Euskadi que las celebrarán el próximo año, CCOO sigue siendo el primer sindicato entre el profesorado con 472 delegados en toda España, mientras ANPE asciende a la segunda posición con 390. En tercer lugar se sitúa STES con 351 delegados, seguido de CSIF con 328 y UGT con 208.

Por comunidades, ANPE fue el sindicato ganador en Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha y Región de Murcia, mientras CCOO resultó el más votado en Comunidad de Madrid y Galicia. CSIF logró imponerse en Andalucía, Aragón, Castilla y León y Extremadura, mientras STES obtuvo el mayor número de delegados en Baleares, Cantabria y Comunidad Valenciana.

---

## ESCUELA

### CCOO revalida su posición como primera fuerza sindical entre el profesorado no universitario

CCOO ha conseguido un total de 472 delegadas y delegados tras las elecciones sindicales de la enseñanza pública no universitaria celebradas ayer en todas las comunidades autónomas excepto Catalunya, Euskadi, Navarra, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, donde los comicios tendrán lugar a lo largo de 2019.

La suma de los resultados en todos los territorios otorga al sindicato una representatividad de cerca del 20%, frente al 16,28% de ANPE, que asciende al segundo puesto con 390 delegadas y delegados; el 14,66% de STES, con 351 representantes; el 13,70% de CSIF, con 328; el 8,68% de UGT, con 208; y casi el 27% que se reparten cerca de 40 sindicatos minoritarios.

Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO), agradece al profesorado de la enseñanza pública la confianza que ha vuelto a depositar en la organización y destaca que "FECCOO hará valer su posición como primer sindicato de la enseñanza en defensa de una educación pública gratuita, universal, laica y de calidad y de los derechos sociolaborales de trabajadoras y trabajadores".

## El Ministerio de Educación se llena de escolares para celebrar los 40 años de la Constitución

Por un día, la solemnidad del Ministerio de la calle Alcalá ha desaparecido invadida por la algarabía de un patio de recreo. Alumnos del colegio Sierra de Gredos de Navalmoral de la Mata (Cáceres), del Luis Buñuel de Alcobendas (Madrid), del Pío del Río Hortega de Portillo (Valladolid) y del Colegio Marista Champagnat, de Guadalajara, junto y revueltos, han protagonizado el acto donde presentaban su propia 'carta magna' con los derechos y deberes que, en su opinión, deberían tener la infancia.

Sentados sobre una moqueta con cuadrados rojos y gualdas, niños y niñas han aguardado al comienzo del acto con música en megafonía y dos animadores disfrazados de leones que emulaban a las icónicas esculturas que escoltan el Congreso de los Diputados. La ministra Celaá, cuando ha llegado al acto, ha lanzado besos con la manos a los pequeños protagonistas de la jornada.

"¿Qué tal estáis?", ha preguntado desde el escenario la conductora del acto, Rosa María Rodríguez, provocando un ruidoso "¡bieeen!" coreado por decenas de voces que, después de la lectura de un poema dedicado a Celaá y un cuento, han cantado el cumpleaños feliz a la Constitución de 1978. "¿Sabéis quién soy yo?", ha preguntado en un momento la presentadora. "¡La ministra!", ha respondido decidida y erróneamente una chiquilla del colegio de Navalmoral de la Mata.

En el acto también ha participado Teresa Chaparro, maestra jubilada que ha narrado la transformación de la escuela española desde la dictadura a la democracia, enumerando hitos como el fin de la segregación por sexos, la creación de asociaciones de madres y padres de alumnos o la integración de estudiantes migrantes.

Tras ella, el Coro de Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música Amanuel de Madrid ha llenado el Ministerio de música a viva voz, cerrando su actuación con una interpretación de la canción 'Cantares' que Joan Manuel Serrat dedicó al poeta Antonio Machado. "La Constitución es un libro mucho más importante que 'El Quijote'", ha dicho después la conductora del acto tras la proyección de un vídeo donde varios pequeños explicaban en sus palabras cómo era la Constitución de 1978.

"Es el libro de las normas de España", según una niña, mientras otro escolar se la atribuía a "unos señores muy listos". Terminado el vídeo, los niños y niñas congregados en el Ministerio han ido subiendo al escenario para leer los 24 artículos de la 'constitución' elaborada por ellos, donde han reclamado derechos como bailar o poder disfrutar de un medio ambiente limpio, y también deberes como ser ordenados a aprovechar el tiempo para "aprender muchísimo".

### EL PUZLE DE CELAÁ

La ministra Celaá ha participado en el acto para ayudar a los alumnos a completar un puzle vertical donde se descubriría, completadas todas las piezas, la frase "tenemos voz, tenemos derechos", y ha recibido, en manos de un niño y una niña, un 'pen drive' que contenía la 'constitución' escrita por los alumnos de los cuatro colegios asistentes.

"Tenía mucha impaciencia por conoceros", ha dicho después Celaá durante su intervención, en la que se ha mostrado cariñosa con los "invitados especiales" de la mañana, y en el que ha reivindicado el papel de los docentes. "Gracias a los maestros y maestras que hacéis posible este milagro todos los días", han sido sus palabras.

"La educación es el mayor tesoro del mundo", ha asegurado Celaá ante la mirada de los escolares, a los que ha pedido dedicación al estudio, ha animado a leer para vivir "aventuras" y "nuevos mundos", y ha reclamado respeto en los centros. "Tenéis que querer mucho y que no haya esa cosa tan fea que es el 'bullying', ha afirmado la ministra.

## Un estudio de la UCJC advierte de que solo un 4,2% de las adolescentes españolas se ven trabajando en Ciencia

La Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, dirigida por Francisco López Rupérez, ha presentado las conclusiones del estudio que ha liderado junto a Isabel García García y Eva Expósito Casas, bajo el título La educación científica en las Comunidades Autónomas. Conocimientos y competencias a la luz de PISA 2015. El documento señala que el déficit general de las vocaciones STEM en España es particularmente intenso en el caso de las chicas: solo un 16,3% de los adolescentes españoles de 15 años contempla dedicarse a esta área cuando sean adultos y de ese porcentaje, sólo el 4,2 por ciento corresponde a alumnas y el 12,1 restante a alumnos.

Inmersos ya de lleno en la cuarta revolución industrial, los mayores nichos de empleo y de mayor salario y productividad se encuentran precisamente en los sectores de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Así, en los EE.UU., el ritmo de creación de los empleos STEM (del inglés Sciences, Technology, Engineering and Maths), al final de esta década duplicará al de los empleos no STEM (18% vs 9%). Según la



Universidad de Lovaina y la Universidad de Utrech, por cada empleo de tecnología se generan hasta 4,4 empleos adicionales en otros ámbitos.

Las razones que, de acuerdo con el estudio, explican esta brecha en España, tienen que ver con los efectos de los sesgos de género de origen social, como, por ejemplo, la transferencia de expectativas colectivas y el papel de los estereotipos en nuestra sociedad, y el impacto de las preferencias personales. El informe alude al modelo de Cherian de 2017 para explicar que vivimos en una cultura masculina en la que el sentimiento de pertenencia para esas opciones es inferior para las mujeres que para los hombres; a una insuficiente experiencia previa con la informática, ingeniería y física; y a una brecha en materia de autoeficacia o, lo que es lo mismo, que las chicas necesitan más autoconfianza que los chicos para sentir que dominan las asignaturas de Ciencias.

En palabras de López Rupérez "parte de la brecha salarial es debida a la brecha de género en vocaciones STEM. Hay otra dimensión colectiva, tenemos un problema de insuficiencia de vocación STEM en España". El catedrático afirma con rotundidad que el sistema educativo en España debe esforzarse para que las chicas se orienten con mayor fuerza hacia las áreas STEM. "Permitiría con un criterio de máxima eficiencia mejorar la proporción de graduados STEM en España y, reduciendo esa brecha de género, conseguiremos eventualmente mejorar el porcentaje global de profesionales en Ciencias con menos recursos".

Recomendaciones para atraer a las chicas hacia las ciencias En el apartado de recomendaciones, se propone aumentar el número general de vocaciones a través de la atracción de más chicas hacia las materias STEM. Para disminuir la brecha de género, el estudio propone actuar, desde las prácticas docentes, en áreas como la autoconfianza de las alumnas, el apoyo de sus iguales y compañeros y el aumento de la implicación parental, en especial de las madres, pues se ha observado una relación entre cada uno de esos tres factores y el desempeño en las materias de ciencias que es más intensa para las chicas que para los chicos. Además, la intervención en la Educación Secundaria Obligatoria resulta a este respecto decisiva, pues se observa que es una etapa crítica en la cual las chicas inician su distanciamiento de las ciencias y las matemáticas.

Asimismo, el informe apuesta por el impulso a las metodologías de aprendizaje colaborativo y por proyectos, las prácticas de laboratorio y también por una sustancial mejora de los servicios de orientación escolar.

La investigación aporta un diagnóstico territorializado por Comunidades Autónomas sobre la relación que existe entre el rendimiento académico en Ciencias y las vocaciones STEM, el desempeño de las CC.AA. en materia de competencias y de conocimientos científicos, la influencia del nivel socioeconómico y cultural, y la influencia de la variable sexo en el interés por estas materias.

## **el diario de la educación**

### **Crear una cultura de paz desde los centros educativos**

*Ojalá que una de las enseñanzas, si no la primera, que saquen de la escuela nuestros alumnos y alumnas sea esta: el rechazo a toda forma de violencia y la construcción de la paz positiva.*

No salgo de mi asombro. Tras una semana intensa, con varias actividades de formación, miro la prensa a ver qué ha pasado en nuestro país y en el mundo. Contemplo con estupor el espectáculo dado en el Congreso de los Diputados en la sesión de control del Gobierno, con el enfrentamiento entre dos diputados (Gabriel Rufián y Rafael Hernando) y dos ministros del Gobierno (de Exteriores y de Justicia), si bien el primero de ellos oscurece al segundo.

Sigo consultando y veo como noticia destacada que el presidente Trump ha autorizado el uso de las armas, incluso con fines letales, para detener la marea de personas inmigrantes que está llegando a la frontera. Para acabar, leo en una revista educativa la conveniencia de utilizar la práctica del boxeo como estrategia para la prevención y el tratamiento del acoso y maltrato entre iguales.

¿Qué nos está pasando? ¿Cómo es posible que no reaccionemos e impidamos que sucesos o propuestas como las mencionadas sigan repitiéndose en nuestra sociedad? Por un momento, es necesario detenerse y reflexionar, investigar las razones por las que tienen lugar estos hechos y, sobre todo, plantearse una actitud positiva de rechazo de los valores dominantes para sustituirlos por otros, centrados en el respeto a la dignidad de todas las personas y la promoción de la paz positiva y de los derechos humanos.

Desde la escuela, en sus diversos niveles, no podemos mirar impasibles lo que va sucediendo. Debemos revisar nuestros objetivos educativos y reivindicar, una vez más, la necesidad de aprender a convivir y de educarnos en la paz todas las personas que tenemos que ver con la comunidad educativa. Como decía nuestro añorado Xesús R. Jares, es necesario poner en marcha un "proceso educativo, continuo y permanente, basado en la concepción positiva de la paz y en la perspectiva creativa del conflicto que, aplicando métodos

problematizantes, desarrolle un nuevo tipo de cultura, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”.

Enseñar a gestionar pacíficamente los conflictos y las diferencias, crear en nuestro alumnado una cultura de paz positiva son dos tareas imprescindibles para el profesorado de hoy. Si algo van a encontrar nuestros alumnos y alumnas a lo largo de la vida, cuando salgan del centro, van a ser las múltiples situaciones de conflicto, de choque de intereses, de percepciones diferentes y de necesidades no satisfechas que caracterizan a nuestra sociedad. Debemos educar para la vida, no para la academia, y prepararles adecuadamente para estas situaciones.

Volviendo al primero de los casos, el enfrentamiento en el Congreso, lo de menos es quién tiene o deja de tener razón, no es mi objetivo analizar este aspecto. Se trata más bien de analizar los elementos presentes en esa manera de abordar una diferencia legítima y de extraer las enseñanzas oportunas para nuestro trabajo educativo. Llama la atención, en primer lugar, la falta de reconocimiento hacia la otra parte, hacia la otra persona y la falta también de relativización de las posturas propias de cada parte. Nadie tiene la razón por completo, todos miramos la realidad desde diferentes puntos de vista, basados en nuestra biología, nuestra historia, nuestras experiencias y nuestros valores, que hacen que, necesariamente, nos fijemos en algunos aspectos de la realidad, dejando en un segundo plano otros.

Sólo desde el respeto y el reconocimiento de la legitimidad de la otra parte es posible buscar salidas adecuadas para el conflicto. No somos superiores, la otra parte busca también lo mejor para la solución de un problema, y sólo desde ese planteamiento es posible encontrar una salida satisfactoria al problema.

¿Realmente ambas partes querían encontrar una salida al conflicto? O, más bien, ¿lo que buscaban era quedar por encima del otro, derrotarlo y dejarlo al nivel más bajo posible? ¿Para qué hablamos y dialogamos? ¿Para buscar una solución compartida o para ganar a la otra parte? Por muchas razones, tenemos muy metido en nuestro interior un modo de gestión de los conflictos basado en la estrategia de ganar-perder: lo que yo gano es lo que tú pierdes y mi objetivo fundamental es ganar, ya que, de lo contrario, ceder y aceptar lo que pide la otra parte es una manera de perder.

Es posible otra forma de gestión de los conflictos, que intentamos enseñar y desarrollar en nuestro alumnado, la estrategia de ganar-ganar. En ella, conscientes de la realidad desigual, compleja y violenta, que nos recordaba Jares, buscamos una alternativa en la que ambas partes ganen, dando respuesta a las necesidades no satisfechas en las dos partes. Sólo desde este planteamiento es posible dar salida al conflicto y al problema que subyace en él. Mientras yo gane y la otra parte pierda, el conflicto seguirá presente, apareciendo y desapareciendo de manera habitual.

Ya un autor nada sospechoso en estos temas, como era Bakunin, nos decía que “un problema resuelto a la fuerza sigue siendo un problema”. La violencia no es una estrategia adecuada para resolver los conflictos, ya que no va a las raíces del problema y, por tanto, sólo atiende las manifestaciones visibles del conflicto. Como estrategia, la respuesta de Trump a la marcha de las personas emigrantes va a ser completamente ineficaz y, como sucede habitualmente, sólo servirá para agravar aún más el problema.

Y no sólo desde el punto de vista de la eficacia. La respuesta de Trump choca con los valores y concepciones éticas fundamentales para la gestión de los conflictos y la construcción de la convivencia positiva. El desprecio a las personas migrantes, su culpabilización al señalar que hay más de 500 personajes peligrosos entre ellos, la separación de los niños de sus padres y madres, etc. son muestras de un nivel moral y ético característico del poder de los fuertes, totalmente alejado de la ética centrada en las personas, en su cuidado y atención y en la búsqueda de una salida digna a sus necesidades. Las consecuencias de su decisión pueden ser terribles.

Pretender culpabilizarles de su situación, ignorar las condiciones de vida en que viven en sus países de origen ponen de manifiesto la total falta de reconocimiento hacia estas personas, el pisoteo de su dignidad, la consideración de las mismas como desprovistas de humanidad... Algo que no se puede permitir, hay que parar este hacer, por muy poderosa que sea esta persona.

Y para acabar, en relación con la utilización del boxeo como estrategia para la prevención del maltrato, ¿de verdad creen que esta práctica puede servir para abordar adecuadamente las situaciones de acoso entre iguales? ¿Qué es lo que se busca con este entrenamiento para dar golpes al adversario hasta que caiga al suelo perdiendo el conocimiento? Desde mi infancia vengo oyendo planteamientos que exigen la abolición de esta supuesta práctica deportiva que, entre otras cosas, produce un gran edema cerebral consecuencia de los golpes, que origina lesiones cerebrales permanentes y que, en más de una ocasión, ha acabado con la muerte de uno de los combatientes.

La violencia sólo produce más violencia. El boxeo, deporte violento, no es la solución para erradicar la violencia entre iguales, ni siquiera como referencia. Y, desde un punto de vista moral, hay que recordar que el fin nunca justifica los medios. Argumentan sus defensores que eleva la autoestima de sus practicantes, que desarrolla confianza en uno mismo, que mejora las relaciones con los colegas que lo practican, y otras ventajas. Pero nunca pueden justificarse estas ventajas si se consiguen con prácticas no adecuadas, tocadas desde su origen por planteamientos de violencia. Lo mismo se puede conseguir con otros presupuestos pacíficos, y ese es el camino que hay que seguir.

Superando el pesimismo inicial, es mucho el trabajo el que tenemos por delante: la educación para la paz y el afrontamiento no violento de los conflictos, basado en la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de la dignidad y la legitimidad de todas las personas, la no discriminación, la cooperación y el diálogo, el empleo de

técnicas no violentas. Ojalá que una de las enseñanzas, si no la primera, que saquen de la escuela nuestros alumnos y alumnas sea esta: el rechazo a toda forma de violencia y la construcción de la paz positiva.

*Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera. Asociación CONVIVES*

## MAGISTERIO

### Menos del 60% del alumnado supera todas las materias en 1º de Bachillerato

*El 82% de los alumnos de 1º de Bachillerato pasa de curso en España, pero únicamente el 59,6% del total lo hace con todas las asignaturas aprobadas, mientras que el 22,5% llega a 2º curso con materias no superadas.*

Son datos del curso 2015-16, los últimos publicados sobre este tema por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y que cobran actualidad después de que la reforma educativa que prepara el Gobierno incluye la posibilidad de hacer los dos cursos de Bachillerato en tres años.

El objetivo, según dijo la semana pasada la ministra Isabel Celaá en la Comisión de Educación del Congreso, es que “nadie se quede atrás, todo el mundo consiga sacar el máximo de sus potencialidades” y ninguna persona “se salga del sistema sin titular” porque ello es “condenarla a un empleo no digno durante toda su vida”.

El anteproyecto del Ministerio para reformar y derogar la Lomce propone dar la oportunidad de un tercer año para completar las asignaturas de los dos cursos de Bachillerato. Aunque seguirá siendo de dos años, los estudiantes que hayan finalizado el primer curso con más de dos suspensos no tendrán que repetir el curso completo, sino solo las materias pendientes.

Si cumplen los requisitos que se establezcan, podrán matricularse de alguna asignatura del segundo curso siempre que así lo considere el equipo pedagógico y que no sea una de las suspensas, pero no se podrán matricular del segundo curso completo. Y los estudiantes que suspendan una o dos materias sí podrán pasar al segundo curso y recuperar las pendientes, tal y como sucede actualmente.

Según la estadística sobre Resultados académicos del alumnado de enseñanzas no universitarias (curso 2015-16), el porcentaje medio de alumnado que promociona curso varía entre el 82% en 1º de Bachillerato y el 80,9% en segundo curso.

Las mujeres aprueban más que los hombres, pues en 1º de Bachillerato pasa de curso el 85,1% y en 2º el 83,5%; esos porcentajes en hombres son 78,6% y 78%, respectivamente.

En ESO la reforma de Celaá incluye poder sacarse el título con una materia suspensa. En el curso 2015-16 superó 4º de la ESO el 86,7% del alumnado matriculado, el 70,8% con todas las materias superadas y un 16,1% con asignaturas no aprobadas.

En 1º, 2º y 3º de la ESO el porcentaje de estudiantes que pasaron de curso fue del 88,7% (63,8% con todo aprobado), 85,7% (60,4% sin suspensos) y 85,5% (con todo aprobado), respectivamente. También ellas pasan de curso en la ESO en mayor porcentaje que ellos y con menos asignaturas suspensas.

Respecto a la titularidad del centro, el 83,8% es el porcentaje medio que pasa de curso para el conjunto de los cuatro cursos de ESO en los centros públicos, el 91,6% en la enseñanza concertada y el 97,8% en la enseñanza privada. Además, dentro del alumnado que promociona en ESO, el porcentaje medio del que lo hace con todas las materias superadas es del 68,8% para los centros públicos, del 79,7% para la enseñanza concertada y del 92,7% para la privada.

En cuanto a los estudiantes que pasan de curso en la ESO por comunidad autónoma, existen variaciones que van desde una media de los cuatro cursos del 92,4% para Cataluña y 91,2% para País Vasco al 83,5% para Canarias, quedando por debajo las ciudades autónomas de Ceuta (78,1%) y Melilla (77,6%).

Las regiones que presentan mayores porcentajes de alumnado que promociona de curso son las que a su vez tienen mayores porcentajes de alumnado que supera todas las materias: Cataluña, 80%; Navarra, 79,5% y País Vasco, 77,5%.

La edad teórica para terminar cuarto de la ESO es 15 años y para acabar 2º de Bachillerato es 17 años.