

EL MUNDO

El Consejo Escolar del Estado denuncia que la ley Celaá margina el español

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 15 DIC. 2018

La Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado denuncia que la reforma educativa del Gobierno permite un "uso marginal" del castellano. Afea al Ministerio de Educación que haga una "delegación total" en las comunidades autónomas respecto a la lengua y le insta a fijar en su anteproyecto de ley orgánica una "proporción mínima" de español que debe garantizarse en las aulas de toda España.

Así lo establece el informe de la ponencia a la **ley Celaá** que la Comisión Permanente del máximo órgano consultivo del Gobierno en materia educativa aprobó el pasado lunes. El borrador, al que ha tenido acceso EL MUNDO, deberá ser ratificado por todos los consejeros en el Pleno que se celebrará el próximo 8 de enero y es susceptible de ser modificado o rechazado. Pero la Permanente, que es un órgano más reducido formado por el presidente, el vicepresidente y la cuarta parte de cada uno de los grupos de consejeros, ya ha dejado puesto por escrito que Cataluña vulnera la Carta Magna: "Se da la circunstancia negativa en algunos puntos del Estado de asignar un uso marginal a la lengua castellana, de forma que no parece la lengua oficial de todo el Estado y se incumple el artículo 3 de la Constitución Española, cuando señala que todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla".

"Al ser la lengua castellana patrimonio común de todos los españoles", prosigue la observación número 60 al apartado 72 de la ley, "no parece conveniente que la Administración central haga delegación total de su uso vehicular en el ámbito educativo a las administraciones autonómicas".

La **ley Celaá** entrega a Cataluña la potestad para decidir qué materias se dan en castellano y cuáles se imparten en catalán y elimina la obligación establecida por la Justicia de impartir clases en castellano en una "proporción razonable". La palabra "razonable" ha desaparecido del redactado y, aunque la ministra Isabel Celaá aseguró ayer que este término no añade nada, el Consejo Escolar opina lo contrario. De hecho, su propuesta -que surge a partir de una enmienda de las familias de la Concapa- es que la Administración central "fije una proporción mínima del uso de la lengua castellana en todo el Estado, como lengua oficial que es".

El borrador también recomienda que en el artículo que habla del reparto competencial se incluya un punto sobre la "coordinación de las políticas educativas de las diferentes comunidades autónomas con el fin de garantizar una homogeneización en todo el Estado español".

Propone, además, que "por la importancia y el rigor" que deben tener las evaluaciones de diagnóstico, no sean competencia de las comunidades autónomas, como dice ahora el anteproyecto, sino que su diseño lo realice el Ministerio y después su aplicación corresponda a los gobiernos regionales. "Parecería más adecuado que hubiera una coordinación estatal en este tema y unos indicadores comunes a todo el Estado español", plantea. Y reclama "actuaciones conjuntas y coordinadas a nivel nacional" con el fin de "asegurar que todos los alumnos realizan evaluaciones de diagnóstico de forma homogénea y comparable".

El informe de la ponencia, de 33 páginas y 75 observaciones, es un varapalo a la **ley Celaá**. Aunque no es vinculante, este tipo de trabajos suelen ser tenidos en cuenta por los gobiernos, pues están hechos por los mayores expertos en legislación educativa. Además de incluir valoraciones concretas, incorpora observaciones generales que marcan el posicionamiento del Consejo Escolar.

Por ejemplo, tira de las orejas al Gobierno por no incluir un compromiso explícito de financiación del 5,5% del PIB, a pesar de que ésta fue la razón del PSOE para salirse del pacto de Estado. O le reprende por incurrir en la exposición de motivos en «juicios de valor» que "están fuera de lo que debiera ser la redacción de un proyecto de ley orgánica". También hace recomendaciones para profesionalizar la función directiva; pide poner Historia del Mundo Contemporáneo como materia común en todo el Bachillerato; plantea que "el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa" esté en la ley, y sugiere que las familias no tengan que adelantar el dinero de las becas, como sucede ahora con la Lomce.

Celaá rechaza las críticas y afirma que estudiará el informe

En declaraciones a los periodistas en Salamanca, antes de participar en la "Escuela de Gobierno" organizada por el PSOE de Castilla y León, la ministra de Educación, Isabel Celaá, ha asegurado que "en absoluto" es cierto que su propuesta de reforma educativa permita a las autonomías marginar al castellano en las aulas, porque "garantiza la enseñanza y el aprendizaje oral y escrito en la lengua castellana en todo el territorio nacional", según informa EFE.

Celaá ha explicado que su departamento aún no ha recibido el informe de ponencia del Consejo Escolar del Estado sobre el anteproyecto de reforma educativa, aunque ha añadido que lo estudiarán a lo largo de la próxima semana para observar sus enmiendas y propuestas.

Ha asegurado que serán incorporadas en el caso de que le parezcan "pertinentes", ya que el texto normativo está aún "en fase de consultas" y aún no ha comenzado "una negociación profunda de lo que cada organismo de consulta plantea". "Hay que seguir hablando", ha resumido.

Celaá ha asegurado que el texto es "absolutamente constitucional", al garantizar la enseñanza y el aprendizaje en castellano en todo el territorio nacional y asegurar igualmente el uso de las lenguas cooficiales del Estado.

"Veremos qué nos dicen los colectivos para terminar de encajar lo que es la propuesta que se lleve al Congreso de los Diputados", ha añadido la ministra, quien ha sostenido que este aspecto permaneció invariable también cuando gobernó el PP "y nada se ha dicho" al respecto.

La ministra ha asegurado que en su relación con las "administraciones educativas", en referencia a los gobiernos autonómicos que tienen lengua cooficial, el Estado "se reserva el 55 por ciento de todo, en el reparto de todas las materias, también de la lengua castellana". "Cuando se vea el decreto allí se establecerán las horas para cada materia, incluido el castellano", ha rematado.

EL PAÍS

La comunidad educativa pide al Gobierno que rescate la escuela rural

El Consejo Escolar demanda una financiación suficiente, dotación de ordenadores, banda ancha e incentivos a los profesores en su informe sobre la nueva ley

ANA TORRES MENÁRGUEZ. 15 DIC 2018

La fórmula de las escuelas rurales funciona: pocos niños y aulas con edades mezcladas. Castilla y León es un buen ejemplo. En el último informe PISA -prueba internacional que evalúa a los chavales de 15 años-, obtuvo los mejores resultados de España. En esa comunidad reinan las escuelas rurales: el 68% de los centros públicos de infantil y primaria están en localidades con menos de 10.000 habitantes. La falta de recursos de esas escuelas y sus problemas para subsistir son una de las principales reivindicaciones del informe elaborado por el Consejo Escolar del Estado sobre el anteproyecto de la nueva ley educativa presentado por el Gobierno.

"El compromiso de una financiación suficiente y estable de la escuela rural", es una de las peticiones que el Consejo Escolar -órgano consultivo del Gobierno integrado por profesores, alumnos, familias, representantes de las escuelas concertadas y privadas y miembros de la propia Administración- incluye en el informe de 33 páginas, al que ha tenido acceso este periódico, que el próximo 8 de enero votará y trasladará al Ministerio de Educación.

La propuesta, que destaca la problemática del mundo rural y señala que el 85% del territorio español lo es, contiene varios apartados como uno que recomienda la dotación de recursos TIC (ordenadores y pizarras digitales, entre otros) y banda ancha ultra rápida. Solo el 48% de los núcleos de menos de 5.000 habitantes dispone de banda ancha básica en la actualidad, según datos del Ministerio de Economía. Además, piden que a la hora de decidir si se mantiene o se cierra alguno de estos centros, se tengan en cuenta otros elementos "más allá del número de alumnos".

Otra de las peticiones se refiere al profesorado. Piden que se incentive la permanencia de maestros y profesores en las escuelas rurales mediante complementos en el sueldo o la liberación de horario lectivo para actividades de formación permanente, entre otras. Otro de los puntos sugiere que se incluya un temario específico sobre el funcionamiento de estas escuelas en el grado de Magisterio.

La metodología de las escuelas rurales recuerda, en algunos aspectos, a la que se sigue en centros privados como Montessori o Waldorf en las grandes ciudades, con pocos niños en cada clase (entre 5 y 15, frente a los 25 o 28 de una ciudad), y mezcla de estudiantes independientemente de su edad. Más actividades al aire libre o mayor participación de las familias son otros de los distintivos.

También se pide potenciar la Formación Profesional para asegurar el empleo juvenil en las zonas rurales y crear observatorios de la escuela rural en las autonomías.

Becas y bilingüismo

En su anteproyecto de ley, Educación contempla como novedad que las becas serán inembargables en todos los casos. El Consejo Escolar sugiere que, además, se elimine el adelanto de dinero por parte de las familias.

Otro punto polémico se refiere a la contratación de expertos en idiomas en centros públicos bilingües. Celaá incluyó en su borrador un apartado en el que se prohibía la contratación de esos expertos por "procedimientos distintos al ordinario". El anteproyecto quiere impedir que se contrate sin oposición, como ahora, a extranjeros, en su mayoría recién graduados, que vienen nueve meses a España a ejercer como auxiliares de conversación en las aulas de los colegios públicos bilingües.

El Consejo Escolar reclama, sin embargo, que la nueva ley incluya que los centros "podrán, excepcionalmente, mientras haya insuficiencia de docentes con competencias lingüísticas, incorporar expertos bilingües con los requisitos que determine la Administración".

El Consejo pide que Historia del Mundo Contemporáneo se incorpore como materia obligatoria en todas las modalidades del Bachillerato.

Mayor financiación pública

Respecto a la financiación del sistema público de Educación, el Consejo Escolar reclama pasar del 4% del PIB al 5,5% (la media de los países europeos es del 5%). Para ello, piden la "incorporación de la correspondiente Ley de Financiación del Sistema Educativo, en la que se recogerá el compromiso de financiación de al menos el 5,5% del PIB". Hasta la fecha, el Ministerio no ha enviado a la comunidad educativa la memoria económica del anteproyecto de ley. Isabel Celaá ha asegurado en repetidas ocasiones que el anteproyecto se llevará al Parlamento a principios de año, después de escuchar las peticiones de las diferentes organizaciones.

Dirección de los centros

"La dirección de los centros públicos es una asignatura pendiente del sistema educativo (...). No hay un modelo definido ni consensuado y no se observa voluntad de cambio ni mejora", señalan en el informe, en el que hacen mención al documento de la OCDE de 2009 *Mejorar el liderazgo escolar*, donde se considera crucial la "profesionalización" de esa figura. España necesita "direcciones estables en los centros educativos, que les permitan trabajar en proyectos consistentes en el tiempo", continúa el escrito. Para ello, instan al Gobierno a incluir en el anteproyecto de ley educativa "una especial consideración" hacia la labor de los directores de centro mediante una formación especializada, una evaluación y un posterior reconocimiento. Además, consideran que cada candidato a director deberá presentar un proyecto con su estrategia a cuatro años que deberá tener un peso del 50% en su valoración final.

europapress.es

CCOO considera "insuficiente" el proyecto de ley de mejora de las condiciones del profesorado aprobado en el Congreso

MADRID, 15 Dic. (EUROPA PRESS) –

El sindicato Comisiones Obreras (CCOO) considera que el proyecto de ley de mejora de las condiciones del profesorado aprobado este pasado jueves en el Congreso es un "avance" por "insuficiente" porque renuncia, en opinión de esta organización, "a la regulación básica de la jornada lectiva, cuya competencia es responsabilidad del Estado, constituyendo una oportunidad perdida para recuperar los derechos arrebatados durante años de recortes".

En un comunicado, la Federación de Enseñanza de CCOO admite que el proyecto de ley impulsado por el Ministerio de Educación de Isabel Celaá abre la puerta "a fijar la jornada lectiva del profesorado de Infantil y Primaria en un máximo de 23 horas, posibilidad que se tendrá que concretar en la negociación colectiva autonómica", pero será una decisión que dependerá de cada administración regional.

"La Federación de Enseñanza de CCOO exigirá de forma inmediata en las comunidades autónomas que la jornada lectiva no supere las 23 horas en Infantil y Primaria y las 18 horas lectivas en Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial", advierte en el comunicado.

"Durante el trámite del anteproyecto de ley en el Consejo Escolar, CCOO presentó enmienda y voto particular en la misma línea que la propuesta que realizó al Ministerio, matizando que las reducciones de jornada pueden ser mejoradas en la negociación colectiva en las comunidades autónomas", recuerda también el sindicato.

El proyecto de ley aprobado en el Congreso revierte los recortes del Ejecutivo de Mariano Rajoy en materia de profesión docente que se mantenían vigentes desde el año 2012, reduciendo el ratio de alumnos por clase, fija el número máximo de horas lectivas de los profesores en 23 semanales y elimina el plazo de hasta diez días lectivos para sustituir a profesores de baja.

LA VANGUARDIA

Una petición de un particular obliga a 2.500 escuelas a dar su plan lingüístico

CARINAS FERRERAS. BARCELONA. 15/12/2018

Los directores de escuela están sorprendidos por la comunicación recibida el pasado lunes por el Departament d'Educació que les exige remitir sus proyectos lingüísticos a un correo electrónico privado antes del 15 de enero en cumplimiento de la ley de transparencia.

"Enviad al correo electrónico projecteslinguisticsbcn@gmail.com el proyecto lingüístico de vuestro centro y, para hacer el seguimiento de los envíos, poned en copia al Departament". La responsable de la agrupación de directores de centro Axia, Isabel Sánchez, se pregunta: "¿Tenemos que enviar los proyectos a un correo de

gmail privado y en un plazo tan corto de tiempo? Pero si los estamos actualizando con las indicaciones que nos dio la propia conselleria hace poco más de un mes... ”, se queja.

El correo privado pertenece a Ana Losada, presidenta de la agrupación contra la inmersión lingüística Asamblea por una Escuela Bilingüe, que se quejó a título personal a la administración porque los proyectos lingüísticos no estaban publicados en las webs de los colegios como sostenía la Conselleria d’Educació.

El pasado 1 de agosto Losada registró una solicitud de acceso a información pública (SAIP), en la que pedía una copia de todos los proyectos lingüísticos de las 2.519 escuelas de Catalunya. El Departament respondió a la demanda argumentado que los proyectos “estaban a disposición de la comunidad educativa en las páginas web de los centros respectivos”, según explica Educació.

Según Losada, la mayoría de centros no tenían colgada esta información en la web como estaba establecido y como sostenía la administración educativa. Ante este hecho, Losada interpuso una reclamación en la Comisión de Garantía del Derecho de Acceso a la Información Pública (GAIP) el 15 de octubre. La asociación que preside Losada, la AEB, lucha contra la inmersión lingüística en Catalunya y reclama el supuesto derecho de los padres a educar a sus hijos en las dos lenguas cooficiales. Demanda que, al menos, se imparta el 25% en castellano como alguna sentencia judicial ha indicado. Por ello quiere recopilar y estudiar los proyectos lingüísticos de todas las escuelas e institutos.

“Mediante la resolución 351/2018, de 21 de noviembre, la GAIP ha estimado esta reclamación y obliga al Departament a derivar la solicitud a los 2.519 centros públicos en 15 días naturales”, explica la carta de la secretaría d’Educació recibida por los directores. Finalmente estos quince días se han alargado, a petición del departament, hasta el 15 de enero.

El hecho de que los centros no tengan colgados los proyectos lingüísticos en sus webs no significan que no los tengan, pues están obligados a ello. Sin embargo, podrían estar desactualizados.

Justo hace mes y medio el conseller Josep Bargalló presentó la propuesta del modelo plurilingüe en el sistema educativo catalán en el que se plantea la inmersión de varias lenguas. Se trata de un documento marco teórico, que la conselleria estaba elaborando desde hace varios años, que no contenía plazos pero sí indicaciones pedagógicas sobre la forma de introducir las lenguas para que los alumnos sean competentes en varios idiomas a distintos niveles.

Este modelo plurilingüe coincide con el proyecto lingüístico de algunas escuelas pero no el de todas por lo que el conseller animaba en la presentación del documento a los centros a actualizar sus planteamientos y colgarlos en la web de forma que todos los padres conocieran de antemano la propuesta de la escuela. Ofrecía el acompañamiento de los inspectores para el proceso. Educació indica en el comunicado a los directores que aprovechen para actualizar la información de los proyectos.

“¿Tenemos que elaborar un proyecto plurilingüe en unos días, en medio de evaluaciones, conciertos de navidad y vacaciones?”, se pregunta Sánchez.

EL PAÍS

El ‘boom’ del bilingüismo llena las aulas de docentes que no dominan el inglés

La cifra de alumnos de la escuela pública con asignaturas en otro idioma se ha cuadruplicado en seis años. Los expertos critican el uso de los estudiantes como banco de pruebas

ANA TORRES MENÁRGUEZ. 17 DIC 2018

María, profesora de 33 años que prefiere no dar su nombre real, dice que ha vendido su alma al diablo. Da clase de Geografía e Historia a estudiantes de 4º de la ESO en inglés en un instituto público bilingüe de Madrid. “No me causa ansiedad, pero pienso que no estoy haciendo bien mi trabajo. Para resultar cercana a mis alumnos tiro de la ironía y del humor, y eso no lo puedo hacer en inglés porque no es mi lengua materna”, cuenta. En 2013 decidió sacarse la habilitación -el certificado de inglés avanzado (C1) que exige la Comunidad de Madrid- porque no corrían las listas y no la llamaban para dar clase en centros no bilingües. Tardó dos años en preparar el examen y se gastó 3.000 euros en academias. Desde entonces, trabaja como interina a jornada completa todos los años. “Lo he hecho por necesidad: se pierde la riqueza lingüística y todo se traduce, hablamos de *Isabella the Catholic* (Isabel la Católica), *Tagus River* (río Tajo) o *Wilfred the Hairy* (Wilfredo el Velloso)”, explica.

El crecimiento de la red de centros bilingües públicos y concertados en España es imparable. De los 240.154 alumnos matriculados en esos programas en el curso 2010-2011 en las diferentes autonomías (excepto Cataluña que no ofrece datos), se pasó a 1,1 millones en el 2016-2017, un aumento del 360%, según el análisis de EL PAÍS con los datos publicados por el Ministerio de Educación. Los expertos denuncian la falta de análisis y datos objetivos sobre los efectos en el aprendizaje de los alumnos y acusan a las regiones de usar a los estudiantes como banco de pruebas para cumplir sus promesas electorales. El 95% de los alumnos españoles en la red bilingüe ha escogido el inglés como lengua de enseñanza.

“Las familias a menudo toman decisiones desinformadas y eligen esos centros porque socialmente tienen prestigio. Se crean unas expectativas de aprendizaje que no son realistas y hay tantos modelos como



autonomías", apunta Rubén Chacón, profesor de Filología Inglesa en la UNED y coordinador del congreso Biuned, celebrado la pasada semana para revisar los sistemas bilingües con la participación de más de cien expertos nacionales e internacionales. "El bilingüismo ha venido para quedarse y el profesorado está abocado a adaptarse y formarse para salir adelante", añade.

Las diferencias entre comunidades son notables. Una de ellas es el nivel que se exige a los docentes para dar clase en la bilingüe. Autonomías como Asturias -que va a la cabeza con el 52,3% de los alumnos de primaria matriculados en inglés y el 33,7% en secundaria- o Andalucía -que ocupa la novena posición con un 30,5% en primaria y la tercera en secundaria con un 28,6%- exigen un nivel intermedio (B2). Otras, como Madrid -cuarta en primaria con un 43,8% de alumnos y en secundaria con un 27,6%- piden nivel avanzado (C1).

"En Andalucía, el programa arrancó en 2004 y el crecimiento no ha sido moderado. No hay suficientes profesores capacitados para hablar bien", señala Christian Abello, profesor de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla que ha coordinado más de 10 investigaciones sobre bilingüismo. Durante los primeros años, la Junta permitió a algunos docentes dar clase en esos programas con un B1 (nivel intermedio bajo), afirma José Antonio Romero, coordinador del programa bilingüe del instituto público Miguel Servet de Sevilla. "Empezamos sin tener a los profesores preparados y la formación en CLIL -la metodología europea para aprender un nuevo idioma a través de otras asignaturas como las matemáticas- es voluntaria. La Junta no supervisa el progreso de los docentes", añade Romero.

Además, hay otro punto que provoca mucha polémica. En la Comunidad de Madrid -donde el programa también arrancó en 2004- los alumnos se examinan antes de acceder a los institutos y en función de su nivel de inglés se les divide en dos grupos: Programa, donde van los que sacan peores resultados y solo dan una asignatura en inglés, y Sección, que reúne a los más avanzados y reciben, al menos, el 33% de las horas lectivas en la lengua extranjera.

Sandra, que no da su nombre real, tiene 34 años y es profesora interina de Geografía e Historia en un instituto del barrio madrileño de Vicálvaro, de clase obrera. Ha decidido que no se habilitará para dar clase en inglés porque es una "aberración". "En mi asignatura hay mucho pensamiento abstracto y me parece una traición para los alumnos, a los que ya les cuesta en español", cuenta. El hecho de no dar clase en inglés tiene consecuencias: este curso solo la han llamado para impartir media jornada. Tiene dos hijas y gana unos mil euros al mes. Critica que los centros bilingües disponen de más recursos, como por ejemplo el programa Global Classrooms, un simulacro de los debates de la ONU en el que los estudiantes defienden sus puntos de vista y compiten con otros centros. "Aprenden mucho y los no bilingües se quedan fuera", lamenta.

"Los centros están en una especie de carrera y eso arrastra al profesorado, que, en muchos casos, sufre estrés. Es un experimento social", apunta Isabel Galvín, responsable de Educación de CC OO de Madrid. De las 365 consultas registradas en el servicio de asesoría laboral del sindicato este trimestre, 185 (cerca del 50%) corresponden a temas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. "Un problema habitual es el de los interinos que ocupan la plaza de los funcionarios que no tienen la habilitación", asegura Ana, de 50 años, que no quiere dar su nombre real, llevaba 12 años en un instituto como profesora de dibujo técnico y hace tres años la trasladaron porque el centro se hizo bilingüe. "No consigo sacarme el C1, veo muy difícil habilitarme", señala. Cada curso le asignan un centro diferente. Otra de las quejas del profesorado es la tutoría, un encuentro en el que los alumnos cuentan sus problemas académicos y personales que los profesores también deben hacer en inglés.

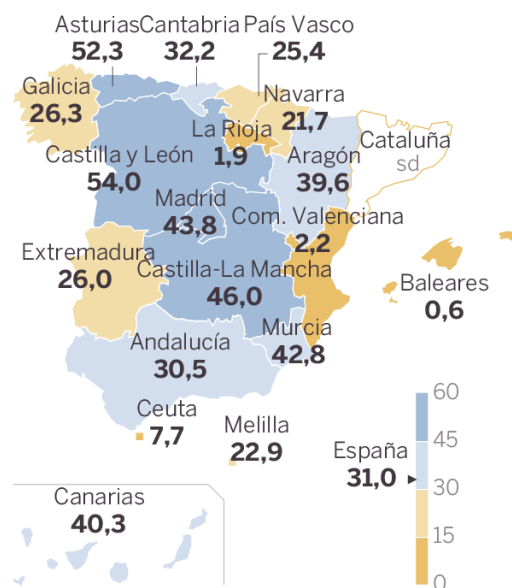
Hay docentes que sí se sienten cómodos con el inglés. Javier, profesor interino de Biología y Geología que vivió un año en Estados Unidos, cree que el problema es el planteamiento. "Este modelo segrega a los alumnos en función de sus posibilidades económicas; los que pueden pagar clases de apoyo van bien y los que no, van empeorando en los resultados". Critica que las familias creen que esos centros dan mucho prestigio, pero ignoran que son poco funcionales. "Muchas veces, los alumnos acaban memorizando. Entender materias tan complejas en inglés es un esfuerzo doble".

En el informe *Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico*, en el que dos investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona hacen una comparativa de España y el resto de países de la UE, indican que "los centros bilingües están generando procesos de selección" en los que se elige a los estudiantes "con más recursos", y se deja fuera "a los que más dificultades tienen". Con gran disparidad entre regiones: Baleares o Galicia presentan una baja segregación -entre Suecia y Finlandia, los países con la tasa más baja-, mientras en Madrid es "altísima" -entre Hungría y Rumanía, los dos países con la mayor tasa de la UE-. El análisis no analiza únicamente a la bilingüe, sino el sistema educativo en general.

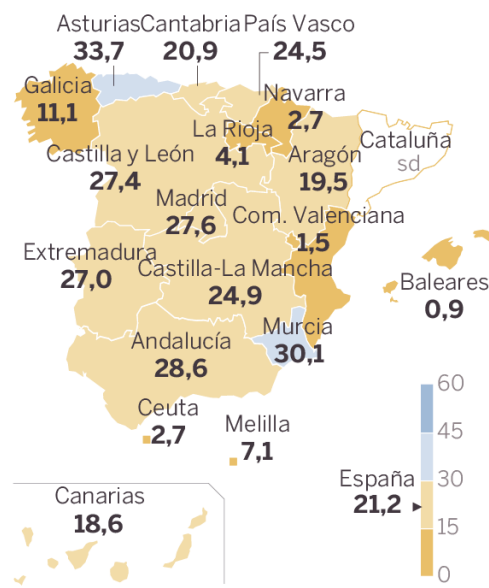
LENGUA EXTRANJERA COMO IDIOMA DE ENSEÑANZA

Alumnos en programas de aprendizaje integrado en Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Curso 2016-17

EDUCACIÓN PRIMARIA % de alumnos



ESO % de alumnos



sd: sin datos

"Los alumnos de la bilingüe obtienen peores resultados en la asignatura de conocimiento del medio, un 10% menos que los de la no bilingüe", indica Antonio Cabrales, investigador de University College London y coautor del informe *Evaluating a bilingual education program in Spain* (2017), en el que analizaron los resultados de las dos primeras promociones de alumnos de la bilingüe madrileña tras finalizar 4º de la ESO en 2010. Esos resultados se asocian con los niños de familias con niveles de formación inferiores y profesiones menos cualificadas, informa el experto. "Hay un exceso de contenido en las asignaturas y a eso se suma el inglés, hay que prescindir de algo y esa decisión no se ha tomado", opina Cabrales, que realizó el estudio junto a otros expertos de la Carlos III y la Autónoma de Madrid. Algunos detractores de ese informe señalan que tiene algunas limitaciones, como que los exámenes para medir el conocimiento de los alumnos se realizaron en castellano, cuando esos estudiantes dominan el vocabulario de la asignatura en inglés.

En un informe presentado por la Comunidad de Madrid en junio de 2018, se apuntaba que la tasa de repetidores es superior en los centros no bilingües, un 4,5% en primaria y un 12,5% en la ESO, frente al 3,8% y el 9% en los bilingües. De los 36 millones que el Gobierno madrileño destinó a la red bilingüe en 2016-2017, el 5% se destinó a formación del profesorado y el 69%, la partida más amplia, a los auxiliares de conversación - universitarios de países anglosajones que acompañan una hora a la semana a cada docente en el aula-. Ese mismo documento señala que los alumnos de la bilingüe obtienen mejores resultados en inglés: el 86,5% de los alumnos de 4º de ESO de Sección (el grupo de mayor nivel) tienen un B2, mientras que el 77% de los de Programa tienen un nivel básico (A1), según un análisis de British Council.

Asturias, la comunidad con la mayor tasa de alumnos matriculados en bilingüe en secundaria, no divide a los alumnos, tiene un programa "inclusivo". Allí, los profesores pueden dar clase con un nivel intermedio (B2). ¿Supone eso un problema para los alumnos? "Nuestro objetivo no es que lo hablen como su lengua materna, sino que lo dominen. La figura del profesor ha cambiado; ya no solo es un experto en su campo, tiene que dominar la tecnología y los idiomas", asegura Francisco Laviana, director de ordenación académica del Gobierno de Asturias. "Es una oportunidad laboral para los docentes y una tendencia imparable".

LOS PROBLEMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En su encuesta a más de cien docentes de centros bilingües de toda España, la investigadora Inmaculada Senra de la UNED, advirtió que el 50% de ellos aseguraba no estar formado en la metodología CLIL (**Content and Language Integrated Learning**, por sus siglas en inglés), un sistema impulsado por la Comisión Europea que persigue el aprendizaje de un nuevo idioma a través de otras asignaturas como las matemáticas, la geografía o la historia. "La gran mayoría de ellos manifestaron que no tienen tiempo para coordinar las asignaturas con el resto de docentes del centro, y esa parte es esencial para que la enseñanza bilingüe funcione. La idea es coordinar los proyectos para potenciar un vocabulario o una destreza específica", apunta Senra. Uno de los mayores problemas, según la experta, es que muchos docentes creen que el bilingüismo es dar su clase en inglés.

Durante los primeros años de implantación del programa, comunidades como Madrid, Andalucía o Asturias ofrecían a los docentes un programa para perfeccionar el inglés de 15 días en Reino Unido. Con los recortes, estas estancias en el extranjero se han eliminado. "Solían ir unos cincuenta al año, pero por una cuestión financiera, lo hemos suprimido", reconoce Francisco Laviana, del Gobierno asturiano.

europapress.es

El número de matriculados en la Formación Profesional se aproximó a los 800.000 en el curso 2016-2017

MADRID, 17 Dic. (EUROPA PRESS) –

Un total de 791.385 alumnos se matricularon en enseñanzas de Formación Profesional (FP) en el curso 2016-2017, según datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, lo que supone un incremento del 3,2% respecto al curso anterior.

El número de alumnos que cursaron la FP Básica, a la que se accede a partir de los 15 años dentro de la enseñanza secundaria obligatoria fue de 69.528. Por ciclo formativo, 342.920 se matricularon en FP de Grado Medio y 377.937 lo hicieron en FP de Grado Superior.

Respecto al curso 2011-2012, las matriculaciones suponen un aumento del 10,2% en Grado Medio y del 24,7% en Grado Superior. Así lo revela la Estadística del alumnado de FP relativa al curso 2016-2017 elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El informe destaca que estas enseñanzas se impartieron en 3.721 centros, de los que el 68,8% son públicos. La FP Básica se ofreció en un total de 2.027 centros, la de Grado Medio, en 2.771 y la de Grado Superior, en 2.388 centros.

Según las estadísticas, la distribución por sexo del alumnado matriculado en los ciclos de Grado Medio y Superior fue equilibrada. De esta forma, las estudiantes mujeres representaron el 43,3% y el 47,3% en ambos niveles, respectivamente.

Fue en la FP Básica donde se registró una diferencia mayor, con un 70,8% de hombres y un 29,2% de mujeres. Por familias de titulaciones, las mujeres registran un porcentaje más elevado que el de hombres en el caso de Sanidad, Servicios Socioculturales y a la Comunidad e Imagen Personal. Los hombres, en cambio, son mayoría en Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Instalación y Mantenimiento, Electricidad y Electrónica y Fabricación Mecánica.

DISMINUYE LA EDAD DE ACCESO

En cuanto a la tasa bruta de escolarización (la relación porcentual entre alumnado matriculado presencialmente de cualquier edad y la población en las edades asociadas a la enseñanza), el informe detalla que el 35,6% de los estudiantes de entre 16 y 17 años eligieron FP de Grado Medio, frente al 71,7% que se decantaron por Bachillerato.

En los ciclos formativos de Grado Superior, la tasa bruta de escolarización alcanza el 38,2%, lo que supone 2,6 puntos por encima de la de Grado Medio. Estos alumnos proceden de Bachillerato o de FP de Grado Medio. Asimismo, el porcentaje de personas que se espera que accedan a cada una de las enseñanzas a lo largo de su vida (la tasa neta de acceso) se sitúa en el 29,5% en el caso de la FP de Grado Medio, con las edades más comunes entre los 17 y 18 años. En este nivel, los datos reflejan un adelanto significativo en la edad de acceso, aumentando 9,6 puntos porcentuales los alumnos de menos de 20 años respecto al curso anterior. La tasa neta de acceso en FP Básica fue de 8,2% y en FP de Grado Superior, de 29,1%.

En cuanto a la FP Dual (modalidad que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro educativo), los alumnos matriculados fueron 20.356 en un total de 795 centros



El Observatorio de Becas se reunirá el 19 de diciembre después de 7 años sin convocarse

La reunión es el primer paso para abordar la mejora de las ayudas a la que se ha comprometido el Gobierno aunque no está claro que se vaya a revertir el sistema que implantó el PP

ADELA MOLINA. MADRID 17/12/2018

El *Observatorio de becas* es el foro en el que el Gobierno quiere abordar la reforma del sistema que anunció el pasado mes de julio nada más llegar a La Moncloa. Después de ocho años de inactividad, que ha incluido una reforma para reducir su tamaño, el observatorio volverá a reunirse el próximo miércoles aunque el Gobierno anunció que lo haría en octubre. Será el primer paso para iniciar los cambios en las ayudas al estudio que el Gobierno de Rajoy recortó en plena crisis a pesar de las críticas de estudiantes, rectores, docentes y familias.

Fuentes del ministerio de Educación aseguran que entre los objetivos de la reforma está la mejora de las cuantías, la actualización de los umbrales de renta y la rebaja de los requisitos académicos que endureció el Gobierno del PP. Lo que no es seguro es que esto se vaya a conseguir volviendo al sistema anterior con un

presupuesto abierto y en el cualquier alumno que cumpliera los requisitos optaba a una ayuda que conocía de antemano. De hecho fuentes educativas apuntan a que el ejecutivo se inclina por mantener la parte variable de las becas aunque reforzando la parte fija para los alumnos con menos recursos.

La parte variable fue la principal novedad que introdujo el ministro Wert en su reforma de 2013. Se reparte después de haber asignado la fija a los alumnos que cumplen las condiciones del decreto de becas. La cantidad, por tanto, no es siempre la misma y los alumnos desconocen cuánto dinero van a tener en total. Eso supone un grave problema para muchos de ellos especialmente para los de rentas más bajas. Este sistema dificulta la posibilidad de adelantar los pagos ya que hasta que no se ha asignado la parte fija no puede repartirse la variable.

Con esta fórmula las cuantías han caído de media un 18%. El descenso lo han sufrido mucho más los estudiantes con menos recursos que han visto como las ayudas se han recortado para ellos a la mitad de lo que recibían con el sistema anterior.

A la reunión del miércoles el ministerio no va a llevar una propuesta concreta sobre la reforma porque quiere escuchar primero las ideas del resto de sectores. En el observatorio que presiden los ministros de Educación, Isabel Celaá, y Universidades, Pedro Duque, participan los agentes sociales, estudiantes, universidades y comunidades autónomas. Además de forma extraordinaria se ha incorporado a representantes del ámbito pre-universitario a través del Consejo Escolar del Estado.

europapress.es

Unidos Podemos no apoya la reforma de Celaá: "Mira más a PP y Ciudadanos que a la comunidad educativa"

MADRID, 18 Dic. (EUROPA PRESS) –

La portavoz de Unidos Podemos en el Congreso, Ione Belarra, ha asegurado este martes que, tal y como está redactado en este momento el anteproyecto de ley del Gobierno para una reforma educativa, no cuenta con el apoyo de su grupo parlamentario. A su juicio, parece que el texto "escucha más a PP y Ciudadanos que a la comunidad educativa".

"Este anteproyecto cuenta ahora sólo con 84 diputados", ha apuntado Belarra, quien ha reconocido que se han "sorprendido" con el contenido del texto del Gobierno porque "propone una vuelta atrás a la LOE de 2006", como "si no hubiera pasado nada en el país en todos estos años".

La portavoz 'morada' ha recordado que la comunidad educativa ha presentado en los últimos años un documento de consenso con las bases para una educación pública que, a su juicio, no ha sido tenido en cuenta por el equipo de la ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, para la elaboración de este anteproyecto.

Belarra ha destacado que ha sido esta comunidad la que se ha organizado "para frenar los pies al PP, a sus recortes y a sus ataques a la pública" y, por ello, ha lamentado que el PSOE no recoja ahora "ni una apuesta clara por la educación pública, ni blinde la inversión en educación".

La diputada también critica que no se apueste por una educación universal y gratuita de 0 a 3 años, que permite "la descompensación de desigualdades" y favorece a la conciliación.

"Tampoco hay ninguna medida para estabilizar las plantillas de profesores, cuando en España hay un 26% de interinidad", ha denunciado, para insistir en que esta medida no cuenta con el apoyo de su grupo parlamentario.



Un informe del Ministerio de Ciencia calcula que extender la gratuidad de la primera matrícula universitaria en todo el país costaría unos 1.000 millones

Josefina G. Stegmann. MADRID. 19/12/2018

En su último informe, la Conferencia de Rectores señala que durante el curso 2017/2018 se redujeron los precios públicos de las enseñanzas universitarias.

Concretamente, en los grados, bajaron los precios en Aragón (-7%), Canarias (-8%), Cantabria (-3,5%), Valencia (-7%) y Madrid (-5%). En las enseñanzas de máster redujeron sus precios medios las universidades públicas de Canarias (-15%), Cantabria (-10%), Valencia (-7%), Madrid (-8% y -10%) y Navarra (-18% y -36%).

Sin embargo, señala el estudio, la modificación más relevante se ha producido en Andalucía, donde se aprobó la gratuidad de los precios de los créditos superados en primera matrícula para las enseñanzas de Grado y másteres habilitantes en centros públicos.



Es decir, en esta comunidad, si un alumno se matricula por primera vez de una asignatura y la aprueba, le sale gratis. Si suspende, la paga. En caso de aprobar todo podría cursar sus estudios de forma completamente gratuita.

Esto mismo quiere hacer el Gobierno pero a nivel nacional. Un informe del Ministerio de Ciencia valora que el coste que supondría tender hacia la primera matrícula gratuita asciende a los 1.000 millones de euros.

EL PAÍS EDITORIAL

Examen al modelo bilingüe

La enseñanza en inglés requiere una adecuada preparación del profesorado

EL PAÍS. 18 DIC 2018

La enseñanza bilingüe en colegios e institutos ha sido una de las iniciativas más prometedoras para intentar sacar a España del secular atraso en el uso de un idioma extranjero, especialmente el inglés, la lengua con mayor proyección internacional y la más demandada por los alumnos. Numerosas investigaciones destacan, además, los beneficios del bilingüismo en los procesos cognitivos de los escolares, lo que otorga a este método de enseñanza un valor añadido.

Hasta hace poco, cursar estudios en dos idiomas era considerado una opción elitista y al alcance solo de familias con un elevado poder adquisitivo. Ahora, más de un millón de alumnos están matriculados en centros bilingües públicos y concertados, una cifra que refleja el espectacular incremento registrado en los últimos 14 años, cuando empezaron a ponerse en marcha los primeros programas de aprendizaje bilingües en la red pública.

En gran medida, este crecimiento ha sido fruto del empeño de las comunidades autónomas, especialmente de aquellas que como Madrid hicieron de la escolarización bilingüe la oferta estrella de su política social. Pero la ausencia de evaluaciones eficaces, ahora que ya ha transcurrido el tiempo suficiente para certificar sus resultados, hace difícil calibrar el verdadero impacto de este modelo en la calidad de la enseñanza. Muchos profesores se quejan de que no dominan con la necesaria fluidez el idioma extranjero como para impartir su asignatura en una lengua distinta de la materna.

Hoy por hoy, la implantación de la enseñanza bilingüe resulta muy dispar en las distintas comunidades autónomas. A esta falta de homogeneidad se unen además las diferencias en la capacitación que se exige a los profesores según la ubicación del centro escolar, ya que cada región mantiene su propio sistema de selección. En unos casos se requiere acreditación mediante diplomas oficiales; en otros se realizan pruebas de habilitación.

Una de las principales debilidades del sistema de enseñanza bilingüe es precisamente que no hay suficientes docentes con el conocimiento óptimo y la destreza necesaria para impartir clases en inglés. Muchos profesores ni siquiera han sido formados conforme a la metodología europea, que consiste en aprender un idioma a través de otras asignaturas, como las Matemáticas, la Geografía o la Historia.

Una enseñanza bilingüe de calidad requiere, por encima de todo, una adecuada preparación de los maestros. Y para ello los recursos financieros tienen un peso determinante. Disponer de dotaciones presupuestarias para otorgar becas a fin de que los profesores puedan curtirse en el idioma foráneo con estancias fuera de España es un factor que, a la postre, beneficia al conjunto del sistema educativo. La crisis económica, que provocó durísimos recortes en educación, ha dejado muchos programas de perfeccionamiento en inglés en agua de borrajas.

EL MUNDO

El Gobierno mantendrá la parte variable de las becas de Wert, que genera "inestabilidad" en los estudiantes

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 19 DIC. 2018

La ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, ha confirmado este miércoles que el Gobierno va a mantener la parte variable de las becas que creó el ex ministro del PP José Ignacio Wert y que tanta inestabilidad ha generado entre los estudiantes, pues no les permite saber hasta muy avanzado el curso con qué dinero pueden contar.

La intención del Ejecutivo de Pedro Sánchez es reducir la parte variable de las becas a la mínima expresión y aumentar el peso de la parte fija, pero "siempre tendrá que haber una parte fija y una parte variable", ha dicho Celaá, porque el número de alumno no es fijo cada año y, sobre todo, porque eliminar la parte variable tendría un impacto presupuestario considerable.

Esto significa que no se va a volver al modelo de becas que existía antes de Wert, cuando gobernaba el PSOE. Entonces no había parte fija y parte variable. Cada alumno, si estaba por debajo de un determinado umbral de renta, recibía la cuantía establecida previamente. Antes de comenzar el curso sabía de antemano el dinero con el que contaba. Cuando Wert llegó al Ministerio, se dio cuenta de que el presupuesto para estas ayudas aumentaba cada año pues no había un tope establecido. Cada vez había más alumnos con dificultades económicas y se atendía a todos ellos. Por eso el polémico ministro ideó un nuevo sistema en el que por primera vez se vincula la parte variable a la excelencia del alumnado.

Y eso le permitió, por primera vez, establecer un tope en los presupuestos: el dinero que hay cada año es lo que se da, así que, si aumenta el número de becados, toca a menos cuantía a repartir. Eso ha supuesto que los jóvenes reciban un 17% menos de cuantía media, según el último informe de la Crue.

El dinero se reparte de la siguiente forma: primero los alumnos reciben la parte fija en función de la renta y con una nota mínima de un 5; después, si sobra dinero en el presupuesto, se reparte la parte variable entre todos los alumnos, y aquí se tienen en cuenta la renta y la excelencia académica, con la idea de que reciba más dinero quien mejor nota saca y menos renta familiar tiene.

La fórmula que no funcionó

Wert creó una enrevesada fórmula matemática que nunca funcionó, pues, en la práctica, los alumnos con mejores notas y peores niveles de renta no recibían las mayores cuantías. Todo el mundo en la comunidad universitaria esperaba que, al llegar el PSOE al Gobierno, una de las primeras cosas que eliminara fuera esa parte variable. No sólo por su mal funcionamiento, sino porque los socialistas siempre han defendido que la excelencia académica debe estar desvinculada de este tipo de ayudas.

El asunto se está abordando este miércoles en el Observatorio de Becas, un organismo consultivo del Gobierno que no se reunía desde hace siete años y que quiere hacer una reforma del sistema actual. Su primera reunión la han presidido Celaá y el ministro de Ciencia, Innovación e Universidades, Pedro Duque.

Pedro Duque ha dicho que "el objetivo es mejorar el nivel de equidad en el acceso a los estudios". Celaá ha considerado que no hay "injusticia" en mantener la parte variable, porque "todo depende del impacto que tenga la cuantía de la misma".

El dinero por adelantado

Sin embargo, Carles López, presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Canae) ha dicho que "el principal problema del modelo de becas es esta parte variable, que es uno de los principales motivos de inestabilidad, porque obliga a que las familias tengan que poner el dinero por adelantado". Con el modelo actual, la última parte de la beca no se concede a las familias hasta marzo, como ocurre en el caso de Cataluña.

"Es probable que con estos presupuestos sea difícil ir hacia una eliminación de la parte variable, pero proponemos que esta parte se convierta de forma progresiva en un sistema de complementos", ha expresado. El Consejo Escolar del Estado también ha recomendado al Gobierno cambiar la ley para que las familias no tengan que poner el dinero por adelantado.

José Manuel Pingarrón, secretario general de Universidades, ha expresado que durante la reunión del Observatorio se han mostrado diversas opiniones, todas ellas en la línea de reducir la parte variable a su mínima expresión y, si fuera posible, eliminarla, aunque la decisión final se tomará cuando termine el proceso de reforma del modelo. "Creemos que es mejor aumentar la parte fija y eliminar la variable, que, además de introducir una incertidumbre, provoca problemas en el cálculo" de la cuantía final, ha expresado.

Las intervenciones del Observatorio, en el que también están representados rectores, estudiantes, comunidades autónomas, se condensarán en dos grupos de trabajo que va a crear el próximo viernes el Consejo de Ministros. Por ahora se ha cerrado un incremento de 536 millones en la cuantía, así como un aumento de otros 50 millones para libros de texto y material escolar. Además, ambos ministerios van a realizar estudios para conocer el impacto de las ayudas en el rendimiento de los estudiantes y la intención de Duque es que en todas las universidades el precio de las matrículas sea gratuito o, por lo menos, haya unos máximos que no se puedan superar. Implantar este sistema significaría hacer una inversión progresiva de 1.000 millones de euros, según valora el Ministerio en un informe interno.

Celaá ha dicho que el Observatorio "va a ser capaz de transformar el sistema de becas", aunque su reforma es menos ambiciosa de lo que parecía, pues supone mantener una parte del modelo del PP.

EL PAÍS

A aprender también se aprende (y se enseña)

La educación busca fórmulas para formar alumnos autónomos, capaces de aprender durante toda la vida dentro y fuera del aula

BÁRBARA SÁNCHEZ. MADRDI 19 DIC 2018

En Coursera, una de las plataformas MOOC (cursos *online*, abiertos y gratuitos) más populares del mundo, los alumnos tienen acceso a un catálogo casi infinito de pequeñas píldoras de conocimiento técnico: aprender a programar en R, iniciarse en el *machine learning*, dominar Excel... Pero hay un curso que sobresale entre todos

ellos. Se titula ***Aprendiendo a aprender, poderosas herramientas mentales con las que podrás dominar temas difíciles*** y lo imparten los catedráticos [Barbara Oakley](#) y Terrence Sejnowki. El taller, que han cursado ya casi 40.000 alumnos, promete descifrar herramientas y técnicas que sirvan para comprender y estudiar materias complejas. Su éxito no es una mera anécdota. El concepto de aprender a aprender se perfila como una de las competencias clave de la educación del siglo XXI y permea todos los niveles formativos, desde los niños que dan sus primeros pasos en el colegio hasta los adultos que han hecho suya esa máxima de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Aunque la expresión de aprender a aprender pueda parecer que enuncia una obviedad, se trata de una de las siete competencias clave que fija la [Lomce](#), la actual ley educativa, que la define como "la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje". El concepto entronca con los grandes debates que ha puesto sobre la mesa la revolución tecnológica. ¿Cómo educar en una sociedad de la información, en la que el conocimiento ya no se concentra solo en la escuela o la universidad? ¿Y cómo educar en un momento de cambio constante, en el que algunos estudios indican, por ejemplo, que el 80% de los jóvenes van a terminar trabajando en puestos que hoy ni siquiera existen? El objetivo, según este enfoque, es formar a estudiantes autónomos y críticos, capaces de aprender dentro y fuera del aula, con o sin profesor, durante su etapa formativa obligatoria y más allá de ella.

La preocupación por desentrañar en qué consiste aprender y cómo enseñar a hacerlo no es ni mucho menos nueva. "Ya en la ley educativa de 1970 se decía que había que despertar en los alumnos la iniciativa y enseñarles técnicas de trabajo intelectual", apunta Santiago Castillo, catedrático de Universidad en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La Comisión Europea la estableció en 2004 como una de las ocho competencias básicas del aprendizaje. Y la revolución tecnológica, con su ritmo acelerado, ha puesto el foco en ella.

"En una sociedad tan abierta como en la que vivimos, se requiere un alto grado de iniciativa y espontaneidad", explica Castillo, que también es profesor en un curso de especialización para profesores en esta materia de la UNED. "Lo que se pretende es que el alumno consiga la autonomía que le permita aprender por sí mismo. Si un estudiante únicamente actúa al dictado de lo que dice otro, nunca tendrá iniciativa. Hay que enseñar a los niños a navegar solos".

¿Pero qué es aprender a aprender? No se trata (solo) de conocer y dominar técnicas de estudio. Aunque aprender, por ejemplo, a sintetizar, a planificarse o a distinguir las ideas principales de un texto o de una explicación sean también habilidades importantes. El concepto de aprender a aprender es, sin embargo, mucho más amplio y transversal. "El estudiante es un profesional del aprendizaje. Y para que un profesional desarrolle bien su trabajo, tiene que aprender las competencias básicas que le permitan desenvolverse con solvencia", explica Castillo.

La UE define aprender a aprender como "la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos". Se trata de que, por ejemplo, frente a un examen o un trabajo, el alumno entienda qué le están pidiendo, qué recursos tiene, qué estrategias puede utilizar y, una vez le hayan evaluado, entienda en qué ha fallado y cómo puede mejorar. "Hay una parte de técnicas de estudio y otra actitudinal y de motivación, de entender que tú diriges tu aprendizaje y ser consciente de lo que sabes y de lo que no sabes", explica Paloma Díaz, profesora del máster en innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza, en el que se forma a los profesores en esta competencia.

"El objetivo es que los alumnos desarrollen la capacidad de aprendizaje permanente, de manera autónoma e independientemente de su edad. También que puedan extrapolar los conocimientos que han adquirido en la escuela a su vida real, tanto en el presente como en el futuro", resume Victoria Hortelano, directora de formación del Colegio Estudio, en el que fomentan este aprendizaje más como una filosofía que como un método. Esto implica, según explican, trabajar la motivación, el respeto a la individualidad y la confianza para lograr ese mantra tan repetido de que el alumno deje de ser un receptor pasivo del conocimiento, que se limita a sentarse y a escuchar al profesor, y pase a asumir el control de su propio aprendizaje.

Santiago Castillo, de la UNED, señala también la importancia de la memoria, otro aspecto que ha sido objeto de debate en los últimos años. "Inteligentemente utilizada es imprescindible para el aprendizaje", asegura. "Si decimos que las competencias tienen que ser permanentes en el tiempo, solo es posible si están archivadas en la memoria, en nuestra capacidad de retención".

Aprender a aprender pretende rebasar las paredes del aula para sembrar en los estudiantes la semilla de la curiosidad. Y hacerlo para siempre. Se trata de educar en un gusto por seguir descubriendo y aprendiendo durante toda la vida, que no desaparezca en cuanto los alumnos salgan de clase o terminen el instituto o la universidad. Y ahí la emoción, aseguran los expertos, es la mejor aliada. "Es importante que los alumnos asocien el aprendizaje a algo que les cree placer, alegría y emociones positivas. Entonces es cuando van a querer seguir aprendiendo durante toda su vida", explica Victoria Hortelano, del Colegio Estudio. Guadalupe

Llorente, directora de innovación del centro, añade: "También tira abajo el tópico de una educación basada en el miedo y el control, eso ha sido muy frecuente y de alguna manera a veces sigue pasando".

Si aprender a aprender es una cara de la moneda, enseñar a hacerlo es la otra. Ninguna de las dos se entiende sin el papel del profesor. "Son dos procesos distintos: el que desarrolla el docente para ver qué temas y conceptos plantea a sus alumnos y el que cada alumno sigue para aprender y asimilar esos conceptos", explica Castillo. Esas dos dinámicas se vertebran con la convicción de que en el aula no solo aprenden los estudiantes. "Ahora mismo estamos desnudos frente a los alumnos, sobre todo en Secundaria", asegura Luis Jerónimo, director del Colegio Estudio. "En muchos momentos pueden saber más que tú sobre determinados temas. No puedes situar tu posición únicamente en saber más que tus alumnos. Ese es el replanteamiento del docente".

Sin embargo, trasladar a la práctica este enunciado no es fácil, sobre todo porque aprender a aprender no es algo que se pueda ceñir solo a una asignatura. También por las diferencias entre las distintas etapas educativas. "Hay mucha más libertad para mirar al niño en su integridad en Infantil y Primaria. Cuando aprendes de pequeño lo haces por imitación y por ensayo-error, pero eso en Secundaria desaparece totalmente", añade Jerónimo.

La habilidad de aprender a aprender se estira más allá de la etapa de educación obligatoria o de la universidad, sobre todo en un contexto laboral acelerado en el que los expertos ya señalan que el aprendizaje a lo largo de toda la vida va a ser uno de los factores clave de la educación. "El aprendizaje no es algo puntual", señala Paloma Díaz, del máster de la Institución Libre de Enseñanza. "Nadie te va a poder asegurar que lo que estudiaste en la carrera te vaya a servir toda la vida, sobre todo porque estamos inmersos en una sociedad cambiante donde hay cosas que hoy ni sabemos que existen y que mañana serán muy importantes. Tenemos que ser capaces de adquirir ese interés por aprender y hacerlo día a día".

¿Y LA EVALUACIÓN?

Si aprender a aprender pone el foco en el proceso, en cómo los alumnos adquieren el conocimiento y las competencias, ¿significa eso que el resultado de ese aprendizaje queda en un segundo plano? "La evaluación es un elemento clave. No estoy nada de acuerdo con los planteamientos de suprimirla", apunta Santiago Castillo, catedrático de Universidad en la UNED. "Al final, en la vida y también en la enseñanza, los resultados son lo que importa. Ahora bien, esos resultados deben ser fruto de un proceso positivo. Pero decir que basta con un buen proceso, aunque no haya buenos resultados, es una falacia".

En el Colegio Estudio, las notas en Primaria no son evaluaciones numéricas, sino informes individualizados de cada alumno que también se incluyen en Secundaria como apoyo a la calificación cuantitativa. "Intentamos evaluar siempre en positivo, hay que poner en valor esas cosas positivas de cada alumno frente a lo que no haya alcanzado en un periodo concreto. La evaluación no es un castigo, es un proceso informativo que me dice en qué momento está el alumno para poder rehacer mi estrategia", explica su director, Luis Jerónimo. "Aunque todo esto es muy fácil de enunciar y difícilísimo de llevar a la práctica".

elEconomista.es

Europa se inspira en la FP vasca para desarrollar sus centros de excelencia

El sistema avanza en Euskadi de manera colaborativa e innovadora

Maite Martínez. 20/12/2018

La Comisión Europea ha decidido inspirarse en el modelo vasco de Formación Profesional para el desarrollo de los centros de excelencia europeos, porque avanza de forma colaborativa hacia sus objetivos.

En la última reunión del consejero de FP del Gobierno vasco, Jorge Arévalo, con la directora de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea, Manuela Geleng, y otros responsables del equipo de la Unidad de FP y Aprendizaje, mostraron interés en seguir de cerca la evolución de la FP, así como el desarrollo de la nueva Ley Vasca de FP y las líneas estratégicas del futuro del V Plan Vasco de FP.

Todo ello, dentro de la Iniciativa Europea de Excelencia en la FP, en la que Euskadi se encuentra bien posicionada, con las experiencias innovadoras que aporta.

"Lo que más interesa a la Comisión Europea es que todo el sistema vasco y todos los centros avanzan de manera conjunta en las líneas marcadas, para dar respuesta a los desafíos que plantea la cuarta Revolución Industrial. Y lo hacen de manera colaborativa. Esa es la gran diferencia que aportamos respecto a otras experiencias europeas", explicó Jorge Arévalo.

Como ejemplo de centro de excelencia está Tknika, centro de investigación e innovación aplicada de la FP del País Vasco, que está ampliando su acción a más campos.

Trabaja en el ámbito de las tecnologías avanzadas, los sistemas inteligentes, los entornos 4.0 o la impresión 3D. Pero avanza hacia áreas como las biociencias, la biotecnología y la sostenibilidad, la electromovilidad y la movilidad autónoma, la ciberseguridad o la impresión 3D más allá del campo industrial, hacia la salud, la alimentación y el textil.

Matriculación en crecimiento

La formación profesional vasca ha experimentado un crecimiento del 3,5%, situándose en los 42.353 alumnos. El 55% ha optado por ciclos vinculados a servicios, y el resto, a industriales. Crece un 14,6% en el número de mujeres que ha optado por grados industriales -de 1.549 a 1.776-; aún así representan el 10% del alumnado total de los ciclos industriales. Ese porcentaje se eleva hasta el 53,51% del total del alumnado de la FP.

Respecto de la evolución de la formación dual, 2.295 alumnos cursan este año sus estudios en este modelo, a través de las 1.434 empresas que colaboran en dicha formación, que se ofrece en 97 centros.

Del total del alumnado dual, casi ocho de cada 10 corresponden a ciclos de formación profesional superior, y el 19,5%, a grado medio. Destaca el grado de empleabilidad alcanzado entre el alumnado que se ha formado en la FP Dual; respecto del curso 2017-2018, el 96,2% fue contratado al día siguiente de finalizar los estudios.

Con motivo del 25 aniversario del acto de entrega de diplomas a graduados en Formación Profesional en Euskadi, Confebask celebró una jornada a la que asistieron el lehendakari Iñigo Urkullu y las consejeras Cristina Uriarte, Beatriz Artolazabal y Arantxa Tapia.

El presidente de la patronal vasca, Roberto Larrañaga, aseguró que "si queremos seguir perteneciendo al club de las regiones europeas más competitivas y de mayor desarrollo económico y social, la clave de nuestro futuro pasa por las personas, las empresas y, sobre todo, por la formación. Seremos lo que nuestra formación profesional sea".



Los intérpretes de signos estallan por el «maltrato» a un servicio fundamental

El derecho de los niños sordos a una educación inclusiva se pierde en un enredo de leyes regionales. En Madrid, los profesionales llevan desde junio sin cobrar

Érika Montañés. Madrid. 20/12/2018

Los intérpretes de signos han dicho basta. Se sienten maltratados y están «aburridos» de la precarización del sector en este país y «el desconocimiento generalizado», dicen, hacia su labor. En especial, hay un ámbito, el educativo, donde su trabajo es fundamental para el aprendizaje de los niños con problemas auditivos y no pueden faltar a sus lecciones «por responsabilidad social», aceptan los trabajadores.

Y pese a que el acceso universal a esta educación especial es un derecho fundamental reconocido por la Convención de la ONU desde 2006, ratificada por España en 2008, este colectivo protesta por la desigualdad en las condiciones laborales que se dan en el país, pérdidas en una maraña de leyes regionales.

Por debajo del salario mínimo

El servicio está tocado por la precariedad absoluta. Sueldos «irrisorios» y falta de reconocimiento son la tónica general. «Las condiciones nunca han sido buenas en el sector», comenta a este diario Almudena Castells, presidenta de Filse (la Federación de Intérpretes de Lenguas de Signos en España). Castells compara esta labor con otros países, como los del norte de Europa, donde se vela por las personas sordas en diligencias como «servicios de banca, el sector audiovisual, el juzgado, la salud y el ámbito religioso, incluso», pero en España no se cuidan estas tesituras. «Sigue considerándose a los sordos ciudadanos de segunda dentro del propio colectivo de la discapacidad», aducen fuentes de la CNSE (Confederación Nacional de personas sordas).

Castells se queja: «Ni por consideración ni por sueldo, ni por accesibilidad a los servicios» se está cumpliendo con la legislación nacional y europea sobre los derechos de las personas con discapacidad. «Hay un desconocimiento hacia lo que hacemos. Se nos debería reconocer como a un intérprete de inglés, por ejemplo. Para las dos modalidades de lenguas de signos –la española y la catalana– pedimos la misma protección que, por ejemplo, hacia las lenguas regionales», reclama. De hecho, es el Consejo de Europa de 2004 el que concluye que las lenguas de signos son «importantes» y «merecen especial consideración y profesionalización del servicio», así como que hay que promocionar el estatus de quienes las usan y enseñan.

De acuerdo con la estadística más fiable, que recoge el profesor de la Universidad de Vigo Rayco H. González Montesino en su tesis «La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos», en España había en 2010 4.904 intérpretes de lenguas de signos, 753 eran profesionales formados y 4.151, titulados a través del ciclo formativo. Esta cifra se ha engordado en unos 2.000 a día de hoy.

En terreno educativo, los niños tienen derecho, según la ley vigente, a una «educación inclusiva», a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación. Pero este derecho puede verse resquebrajado por el estallido de un conflicto laboral sin visos de mejora.

Sin cobrar en Madrid

Sin ir más lejos, en la Comunidad de Madrid, la empresa que presta el servicio subcontratado, Cilsem, lleva sin abonar las nóminas a sus 67 trabajadores (42 de ellos para los ciclos iniciales de la enseñanza) desde el pasado mes de junio. «Y mayo lo cobramos en septiembre», recrimina una de las afectadas. Filse confirma a ABC que acaba de expulsar a esta compañía de la entidad porque «solo persigue un fin lucrativo, y no el bienestar de los niños», el objetivo para el que es subcontratado este servicio por parte de la Consejería de Educación.

«No tenemos ni para pagar el abono transporte»; «queda muy mono colocar intérpretes cada cuatro años en los escenarios de los mítines porque hay elecciones y luego no acordarse más ni luchar por nuestros derechos» son algunas de las quejas esbozadas por los profesionales que trabajan en los colegios públicos y concertados de la Comunidad de Madrid y que acumulan retrasos en el cobro de su salario desde junio. Algunos no han percibido ni un euro desde entonces y otros (hasta 67 personas, sumando nueve asesores sordos e intérpretes de servicios, que acompañan a los sordos al médico, al notario y a reuniones, y que Cilsem factura a la Consejería de Políticas Sociales y Familia) sufren también demoras en su salario.

La Consejería de Educación ha reconocido a este periódico que el contrato con Cilsem venció, la licitación quedó desierta y, al tratarse de un servicio esencial para que el aprendizaje no se interrumpa, se prorroga la subcontrata. La compañía se escuda en la demora de los pagos que sufre por parte de la Consejería para no pagar a sus profesionales. Fuentes del departamento autonómico reconocen que sí «ha habido retraso en los pagos al estar metidos en los trámites administrativos derivados de la prórroga concedida». Si bien la Consejería acredita el abono del pago el pasado mes de junio: «No sabemos qué ha hecho la empresa con ese dinero», puesto que muchos de sus empleados no cobraron ni el último mes del curso pasado. ABC se ha puesto en contacto con Cilsem, sin obtener una respuesta.

Madrid es una de las autonomías (como Aragón, Asturias y Andalucía, por ejemplo) que tiene externalizado el servicio a un proveedor de servicios de intérpretes (PSI) que en muchos casos ni siquiera tiene que estar especializado en discapacidad. En otras, como Galicia y País Vasco, es un servicio público y los intérpretes son contratados directamente por la Administración, que les remunera como personal laboral. La Rioja (y en Baleares, la isla de Mallorca) no tiene siquiera un servicio activo.

«La mayoría de nuestros profesionales no llegan al salario mínimo interprofesional», enfatiza Castells. En el mejor de los casos, según los profesionales entrevistados, llegan a 1.050 horas por contratos, en su mayoría fijos-discontinuos en base a la prestación del servicio (como en el curso escolar, de septiembre a junio) y, el resto, temporales.

«Los niños no son mercancía»

A Cilsem le llueven las «reclamaciones laborales», habiendo aplazado a enero una próxima reunión con el comité de empresa, especifican fuentes de ese comité. De momento, trabajadores como Aura (no da su nombre por temor al despido), tienen «que pedir prestado para ir a trabajar». «Tenemos las manos atadas. Los que estamos en los colegios somos responsables de que el niño con problemas de sordera y deficiencia auditiva evolucione, así que juegan con eso. Pero los chicos no son una mercancía». «Si no fuera por mi contrato en televisión, no tendría cómo pasar esta Navidad». Aura, con 46 años, trabaja en los colegios por 900 euros. «Y soy de las afortunadas», remacha. «Para nosotros, la crisis no ha pasado».

europapress.es

El 83,5% de los estudiantes de la ESO de centros públicos promociona al siguiente curso y el 16,5% repiten

Los estudiantes que concluyeron la Educación Primaria y promocionaron a la ESO en el curso 2016-2017 fueron 469.677

MADRID, 20 Dic. (EUROPA PRESS) –

El 83,5% del alumnado evaluado en alguno de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos promocionó durante el curso 2016-2017, mientras en la enseñanza concertada pasó de curso el 91,4% y en la privada no concertada lo hizo casi la totalidad de los alumnos, el 97,9%. El porcentaje de repetidores en los centros públicos fue del 16,5%, en inferior al 10% en centros concertados y privados. Según los datos de la Estadística de resultados académicos del curso 2016-2017, publicada este viernes por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en colaboración con las administraciones educativas de las comunidades autónomas.

Dentro del alumnado que promocionó en la ESO, el porcentaje medio del que lo hizo con todas las materias superadas fue del 67,3% para los centros públicos, del 79,5% para la enseñanza concertada y del 92,2% para la enseñanza privada no concertada. En total, el porcentaje del alumnado que promocionó en la ESO (con todas las materias superadas o con alguna suspensa) varía entre el 85,1% en 4º curso y el 89% en 1º. En 4º se dio el mayor porcentaje de estudiantes que pasó de curso con todas las materias superadas, un 65,6%, y en 3º

fue mayor la proporción de quienes pasaron de curso con materias no superadas, un 27,1%. En Bachillerato, el 82,6% del alumnado de 1º promocionó, frente al 81,8% de 2º que lo terminó. En 1º, el 60,3% promocionó con todas las materias superadas, frente al 22,3% que pasó de curso con alguna materia suspensa. Por sexo, los porcentajes de las alumnas que pasaron de curso fueron mayores respecto a los varones, tanto en la ESO como en Bachillerato.

470.000 ALUMNOS PROMOCIONARON ESO

En valores absolutos, en el curso 2016-2017, los estudiantes que concluyeron la Educación Primaria y promocionaron a la ESO fueron 469.677 de un total de 483.681 matriculados. Dentro de esta etapa educativa, obtuvieron el título de Graduado en ESO 343.524 alumnos de 409.324 matriculados, a los que hay que sumar 34.158 personas que consiguieron el título desde Educación en Adultos.

En cuanto a Bachillerato, lo finalizaron 246.598 estudiantes; los ciclos formativos de FP Básica los concluyeron 17.278; los ciclos de FP Grado Medio los terminaron 100.065, y los ciclos formativos de FP de Grado Superior los concluyeron 113.122 estudiantes. Respecto a las enseñanzas de Régimen Especial, en las Enseñanzas Artísticas, el grupo más numeroso fue el que terminó sus estudios de Enseñanzas Elementales de Música, con un total de 8.485 alumnos.

Le siguen los que finalizaron las Enseñanzas Profesionales de Música, 4.652 estudiantes, y quienes concluyeron las Enseñanzas Superiores de Diseño, 1.401 alumnos. En las Enseñanzas de la Escuela Oficial de Idiomas finalizaron el nivel intermedio 50.075 matriculados; el nivel básico, 40.710, y el nivel avanzado, 36.634. En todas las Enseñanzas de Régimen Especial (18 en total) el número de mujeres que finalizó sus estudios fue más numeroso que el de varones, exceptuando cinco de ellas: Enseñanzas Superiores en Artes Plásticas y en Música, Máster en Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio y Superior.

MÁS GRADUADOS EN DÉCADAS

La estadística también muestra los datos según las tasas brutas de población que se gradúa (es decir, la relación entre el alumnado que termina los estudios en cuestión, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza).

De esta forma, en el curso 2016-2017 (cuando se completó la impartición de la ESO derivada de la LOMCE), la cifra de alumnos que, al finalizar la ESO, fueron propuestos para el título supuso una tasa bruta de graduación del 75,6%, lo que supone un aumento de 6,6 puntos porcentuales respecto a 10 años antes. La tasa de las mujeres fue del 80,9%, que son 10,3 puntos porcentuales más que la masculina.

Respecto a la FP Básica (a la que se accede a partir de los 15 años, dentro de la Educación Secundaria Obligatoria), la finalizaron 17.278 personas, lo que representa una tasa bruta del 3,8%.

UN 70% DE TITULADOS EN BACHILLERATO, FRENTE A UN 30% EN FP DE GRADO MEDIO

En cuanto al Bachillerato (que en el curso 2016-2017 se completó su implantación derivado de la LOMCE), lo finalizaron 246.598 alumnos, con una tasa bruta del 55,5%, lo que supone un aumento de 11,2 puntos porcentuales respecto al curso 2006-2007.

El Grado Medio de los ciclos formativos de FP, de Artes Plásticas y Diseño y de Enseñanzas Deportivas lo finalizaron 104.480 personas. En conjunto, los titulados de Bachillerato representan el 70,2% de los titulados en estos estudios secundarios posobligatorios y los de enseñanzas de Grado Medio, el 29,8% restante. Por su parte, los alumnos que finalizaron los ciclos de FP de Grado Superior fueron 113.122, a los que se suman los que concluyeron los ciclos de grado superior de Artes Plásticas y Diseño, 3.295 estudiantes, y las Enseñanzas Deportivas, 551 alumnos.

La tasa bruta de graduación se sitúa en el 26,7%, lo que supone 10,4 puntos porcentuales más que en el curso 2006-2007. La tasa de las mujeres fue del 27,6%, algo superior a la de los hombres, del 25,8%.

ESCUELA

Coeducación sin violencia de género en las aulas **EDITORIAL**

La educación es un componente esencial del desarrollo social, emocional y psicológico de los jóvenes. La ministra de educación, Isabel Celaá, asegura que «una gran parte de las conductas violentas se forman durante el proceso de socialización, por lo que la escuela como espacio fundamental donde se produce tanto la socialización como la generación de relaciones, debe orientar ese proceso», contribuyendo a «eliminar» de la sociedad la violencia en general y la ejercida contra las mujeres.

La ONG internacional también destaca que la violencia no solo ocurre dentro de las aulas de clase o en los lugares de esparcimiento de las escuelas. También es un flagelo que se debe prevenir en los alrededores de

estas instituciones educativas. Por ejemplo, la educación sexual integral parece jugar un papel clave contra la violencia sexual y basada en el género, según el informe «We Want to Learn About Good Love» publicado por Plan International Reino Unido. Se estima que el 35 por ciento de las mujeres de todo el mundo ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de un compañero sentimental o violencia sexual por parte de otra persona distinta a su compañero sentimental (estas cifras no incluyen el acoso sexual) en algún momento de sus vidas.

La prevención de violencia de género y la coeducación consigue unas relaciones igualitarias y solidarias, respetuosas, tolerantes y comprensivas, que promuevan por sí mismas la erradicación de cualquier tipo de discriminación y violencia, especialmente la de género. Los contenidos educativos que se trabajan en las aulas son los agentes de cambio del comportamiento individual y las normas sociales en torno a la violencia y la igualdad de género. Con aulas sin violencia, los jóvenes son capaces de identificar en qué consiste el abuso, el acoso y la violencia con el fin de protegerse ellos mismos y de proteger a los demás.

Volver a Ítaca

En el artículo anterior, «Esperando a Ulises», planteaba la necesidad de equilibrar la innovación con la tradición. Nunca hemos tenido tantos conocimientos y metodologías a nuestro alcance, basados todos en ellos, se supone, en las mejores intenciones y en datos empíricos. Sin embargo, es inevitable para cualquier profesor experimentado la sensación de que la pedagogía es como el tejido de Penélope: cada cierto tiempo se desteje con el mismo furor y pasión que les acompañó en su implantación, las teorías y prácticas pedagógicas para ser sustituidas por unas nuevas.

JUAN A. GÓMEZ TRINIDAD

Consejero Titular del Consejo Escolar del Estado

Una de las más prestigiosas consultoras, McKinsey, ha advertido del peligro de innovar sin unas bases sólidas. En su estudio **How to improve student educational outcomes**, (Cómo mejorar los resultados educativos del estudiante), catalogaron dos grandes tipos de metodologías de aprendizaje. La primera se centra en el papel predominante del alumno que es quien formula hipótesis y desarrolla experimentos para verificarlas. La segunda se centra en el papel del profesor que es quien explica y demuestra los contenidos. En términos generales lo que demuestra es que la segunda metodología tiene mejores resultados.

La metodología ideal, concluye el estudio, debe combinar los dos componentes, una mayor presencia de la explicación del profesor y aplicaciones experimentales del alumno. Advierten que una educación inductiva a base de hipótesis y experimentos sin una base sólida de conocimientos adquiridos mediante la explicación del profesor puede ser contraproducente y poco efectiva.

Probablemente la misma conclusión que sacaría cualquier profesor experimentado. No se puede jugar a científico, arqueólogo o historiador y pretender partir de cero. Todos pueden observar cómo las manzanas caen del árbol al suelo, pero sólo algunos tienen la capacidad de Newton para inducir de ahí la gravitación universal.

La educación y la cultura es subirse a espaldas de un gigante, el legado cultural, ético y científico de las generaciones pasadas para atisbar caminos futuros de desarrollo personal y social. Esto vale sobre todo para las ciencias y las técnicas donde el progreso es lineal, sin retroceso: no sería posible el inmenso progreso sin el legado heredado de las generaciones pretéritas.

Esta evidencia sobre la necesidad de asumir el legado heredado parece no ser tal en las ciencias humanas y en especial en los valores heredados del pasado sobre los cuales hemos asentado no solo el bienestar, sino también el «bien ser» de nuestra civilización. Es preocupante ese cierto adanismo que se ha instalado en la sociedad actual, como si la conquista de los derechos humanos o de la convivencia pacífica empezase ahora. Las tres generaciones que actualmente convivimos en España y en la mayor parte de Europa no hemos conocido ninguna guerra en nuestra convivencia. Ello no es producto del azar, sino del esfuerzo tanto cultural como ético que hicieron los que sí la conocieron para que nunca más volviera ocurrir. Fue un logro de los padres de Europa (R. Schuman, J. Monnet, K. Adenauer, A. De Gasperi etc.), y salvando las distancias, los padres de la Constitución Española y la generación que hace 40 años la votó. Hoy parece que no damos valor y que cuestionamos incluso lo que hicieron.

Los nacionalismos y los populismos que trajeron dos guerras mundiales vuelven a acecharnos. Algo tiene que ver el olvido de la historia y la cada vez menor importancia de los saberes humanísticos.

Y aquí es donde conviene insistir para no perder el norte: las enseñanzas instrumentales no son más que medios para un fin. Bienvenido sean el conocimiento de los idiomas, de las nuevas tecnologías etc., pero no olvidemos que el único modo de que sean útiles y no amenazas, es recuperar el papel predominante y central de la persona humana. A diferencia del campo tecnológico y científico donde el saber es acumulativo, en el ámbito de las ciencias humanas, y sobre todo en la formación de los valores y en la adquisición de virtudes tanto personales como sociales, pueden y, por desgracia se producen retrocesos con consecuencias nefastas.

Los valores del pasado no se heredan de modo automático. Requieren de un esfuerzo consciente: tienen que ser en primer lugar conocidos y en segundo lugar vividos, asumidos a través de opciones personales y colectivas, a menudo costosas. Por desgracia hoy día la ignorancia tiene un tremendo prestigio, como dijo Julián Marías. Se desconoce el pasado o se falsea la historia desde apriorismos ideológicos. Tampoco se viven esos valores, asentados en un relativismo cultural, cuyos vacíos morales son ocupados por las ideologías totalitarias antes mencionadas: nacionalismos y populismos. Algunas de las actitudes y comportamientos



actuales empiezan a ser preocupantes para mantener el proyecto de vida en común sobre el que estamos asentados, tanto en España como en Europa.

Una frase de Goethe sintetiza de modo espléndido lo que acabo de decir: «Lo que heredaste de tus padres, conquístalo para poseerlo». Pensamiento que cobra una actualidad rabiosa en estos tiempos. De nosotros depende, especialmente de los que nos dedicamos a la educación que nuestros hijos y nietos no hereden una situación mucho peor que la que heredamos de nuestros padres y abuelos.

Ojalá entre todos seamos capaces de terminar el tejido de Penélope y volver a Ítaca.

«En educación hay veces que seguimos teniendo un esquema mental más centralizado de lo que es nuestro modelo constitucional», Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación y FP

Alejandro Tiana Ferrer abandonaba en junio su cargo de rector de la UNED por otro ya conocido, el de secretario de Estado de Educación y FP. Una década después, se encuentra una secretaria de Estado «suficientemente distinta», reconoce. Atiende a Escuela en una pausa del encuentro nacional de Aprendizaje-Servicio que se celebra en Coslada, en el que participa tanto en la inauguración como en la entrega de premios. Mientras, el Consejo de Ministros está analizando por primera vez el anteproyecto de ley en el que trabajan desde junio. Un día antes, la concertada ha lanzado un decálogo de razones por las que rechazan esta reforma que recuerdan a los 10 puntos innegociables de María Dolores de Cospedal en el proceso de pacto educativo del ex ministro socialista Ángel Gabilondo. Tiana sintetiza sus prioridades, lo que ahora toca y lo que se pospondrá, y muestra indisimulada envidia por el camino emprendido por nuestros vecinos portugueses.

SARAY MARQUÉS

Un día antes, la concertada ha lanzado un decálogo de razones por las que rechazan esta reforma que recuerdan a los 10 puntos innegociables de María Dolores de Cospedal en el proceso de pacto educativo del ex ministro socialista Ángel Gabilondo. Tiana sintetiza sus prioridades, lo que ahora toca y lo que se pospondrá, y muestra indisimulada envidia por el camino emprendido por nuestros vecinos portugueses.

¿Cómo han cambiado para usted las prioridades o urgencias del Ministerio en estos seis meses? ¿Eran las mismas cuando llega —por segunda vez— a la Secretaría de Estado de Educación y FP y ahora?

Las urgencias o las prioridades, dos cosas distintas pero conectadas, siguen siendo básicamente las mismas. Creo que el diagnóstico inicial que hicimos era bastante correcto y luego, en el transcurso de los procesos, las tienes que ir adaptando, pero, por ejemplo, la transformación, digamos de la Lomce, aunque sea más complejo, la transformación de la ley como resultado de lo que había transformado la Lomce, eso era una cosa prioritaria porque había un compromiso político y con muchos otros grupos y sectores y sigue siendo lo mismo. Incluso los ritmos que nos fijamos a comienzo básicamente se van respetando.

La FP, que para nosotros era un tema también muy prioritario, va avanzando bien. Se han dado pasos iniciales muy necesarios de contacto con el Ministerio de Trabajo, con los agentes sociales, etc. Se han planteado los asuntos principales que hay que abordar y ya hemos empezado incluso a sacar algunos reales decretos de títulos con algunas novedades, y a comienzos de año abordaremos una tarea un poco más importante: algunos aspectos de ordenación de la FP, de la FP Dual...

Hay algunos temas a los que cuando empezamos le dábamos importancia pero aún no teníamos tan definido por dónde íbamos a avanzar. Por ejemplo, todo lo relativo a la profesión docente. Hemos empezado por hacer el foro que organizamos, una serie de contactos con personas, grupos y entidades que trabajan en ello, y nuestra idea es, a comienzos de año, ir presentando posibilidades que vemos.

Y hay un ámbito al que quizá en un primer momento no le dimos tanta importancia —no porque lo descartáramos—, la renovación curricular. Está pendiente de la ley, pero evidentemente hay que empezar a hacer algunas cosas, y es algo que a comienzos de año vamos a empezar a hacer.

El plan de trabajo es el que nos trazamos, lo vamos cumpliendo bastante ajustado.

¿Qué le responde a los que dicen que esta reforma es una contrarreforma de la Lomce, que es la recuperación de una ley de hace más de una década o que aborda aspectos fuente de controversia cuando quizá ahora no era el momento?

Hay que entender bien qué significó la Lomce. Desde el punto de vista de sus contenidos fundamentales en general es conocida, pero lo es tanto desde el punto de vista de su organización jurídica, de su estructura. Es una ley, pero no una ley con entidad propia, en el sentido de que no es una ley adicional a las que había sino una ley que transforma las que había. Por tanto, si uno quiere eliminar lo que la Lomce hizo no basta con derogar la Lomce, total o parcialmente, sino que hay que tocar las leyes que la Lomce cambió. Después de la

Lomce lo que existe no es «las leyes anteriores más la Lomce» sino «las leyes anteriores modificadas por la Lomce», y eso obliga a hacer una modificación. El alcance de esa modificación viene dado por el compromiso que hubo de los grupos parlamentarios opuestos a la Lomce de modificar lo que esta introdujo, de revertir algunas situaciones, de eliminar todos los aspectos más controvertidos... y ahí había todo un conjunto de aspectos. Sobre algunos de ellos hay un grado mayor de acuerdo y sobre otros hay más discusiones. Por ejemplo, sobre aspectos como eliminar la doble titulación, no aplicar los itinerarios o volver a una estructura de la educación primaria en ciclos creo que hay mucha gente incluso del grupo del Partido Popular que apoyó la Lomce que no necesariamente está en contra de esos cambios porque tampoco les convenía cómo la Lomce lo introdujo. Ahora, hay temas que en nuestra historia educativa generan más debate —los conciertos, la religión— y no es que sean algunos de ellos los temas centrales de nuestro sistema educativo, pero está claro que tienen más larga tradición, ha habido más debate... Pero había un compromiso de hacerlo y el PSOE lo había llevado en programas electorales y, por tanto, no hubiera sido muy justo dejar fuera esos asuntos. En cuanto al modelo de organización de la ley, venía dado porque la Lomce cambió las leyes. Por tanto, había que volver a cambiar esas leyes. Y ahí se ha hecho un esfuerzo, por volver a una ley de hace 12 años no por recuperar lo antiguo sino porque es donde encontramos un punto de equilibrio entre posiciones diferentes. La LOE había sido una ley con un buen equilibrio entre posiciones diferentes y recuperarla no es por retornar a aquella ley sino por recuperar ese equilibrio. Al mismo tiempo, en 12 años se ven algunas cosas que no estaban respondiendo como se quería, y es el momento de volver a alcanzar un equilibrio no necesariamente con la formulación de hace 12 años, cuando hay cosas que sabemos que deberían mejorarse. Ese ha sido el ánimo que nos ha presidido. Hay quien hubiera querido ir más allá: «Ya que es el momento, vamos a hacer más cambios», pero en estas circunstancias, partiendo del compromiso primero que había y de que, a fin de cuentas, es una legislatura corta, porque a la legislatura de cuatro años, cuando nosotros llegamos, le quedaban como máximo dos, creo que hay determinadas cosas que hay que hacerlas con un poco más de tranquilidad porque necesitan más tiempo. Por ejemplo, hacer una reforma profunda de la profesión docente requiere más tiempo. No quiere decir que no hagamos nada, pero no sería lógico pretender en un espacio tan corto de tiempo reformarlo todo. Seguramente habrá medidas que se puedan tomar, pero habrá medidas que habrá que llevar más adelante, porque habrá que negociar y buscar acuerdos en unos periodos más amplios.

En qué mejora este anteproyecto a la LOE? En ocasiones usted ha reconocido que su currículum era demasiado detallado y extenso, ¿se corregirá?

La ley no entra en ello todavía de una manera detallada, pero pretendemos descargar el currículum, hacerlo más moderno, más en la línea de otros países del entorno, más competencial, menos sobrecargado de contenidos. Aunque hay gente que dice que eso es bajar el nivel, eso es falso. Los docentes, las editoriales, todo el mundo está desbordado por la cantidad de cosas que hay que tratar. Y, por ejemplo, hacer, como han hecho los portugueses, un esfuerzo por definir cuáles son los niveles de salida de la educación secundaria obligatoria, sería algo muy positivo, decir: «¿Cuáles deben ser realmente los niveles de salida?» Y, a partir de ahí, definir los saberes esenciales en cada una de las áreas, qué es lo esencial que se consiga. Esa tiene que ser una fase posterior, pero yo creo que tiene que ir por ahí.

Otras novedades con respecto a la LOE: Se trata mejor la repetición curso. Esta ley se esfuerza más por buscar sistemas que permitan no abusar de la repetición, llevar el caso excepcional de la repetición con unas medidas de refuerzo para que no sea volver a hacer lo mismo otra vez, sino con un plan más claro.

Intenta también hacer más factibles todas las transiciones y pasarelas del final de la secundaria y de después de la secundaria. Introduce la obligación de que los estudiantes que salen sin el título de la ESO lleven una especie de consejo orientador que diga: «Si usted algún día quiere volver, sepa que tiene esta posibilidad, y esta, y que con esto que usted ha conseguido podría hacer tales cosas». Esto yo creo que es un avance.

Y de las medidas consideradas «lesivas» de la Lomce que este anteproyecto elimina, ¿cuáles destacaría?

Fundamentalmente las vías cerradas en educación obligatoria. Yo creo que es el peor aspecto de la Lomce, que no solo es la doble titulación con dos pruebas que conducen a título, sino incluso la concepción de los PMAR en 2º y 3º, y en 4º vuelta a lo normal, que en realidad es condenar al fracaso a muchos alumnos. O el modelo de titulación de la Formación Profesional Básica, que para muchos estudiantes cerraba más puertas de las que abría. Nosotros hemos intentando que todos estos caminos abran más puertas, conduzcan en la medida de lo posible al título de secundaria. Hay quien dice que el título de secundaria debería desaparecer... Yo mismo lo he dicho en algún momento... pero ahora no vamos a entrar en ese debate, porque eso sí es un cambio de tal envergadura que requiere otro tipo de negociación. Pero, por lo menos, lo que tenemos que asegurar a los estudiantes, a quienes obligamos a estar en la escuela hasta los 16 años, que no les vamos a decir al final que no han conseguido nada y que no tienen salida, que perdieron todas sus oportunidades. A mí esto es de lo que me parece más importante de lo que hacemos ahora, revertir esa situación.

En verano aseguraba que no querían crear más conflicto del debido. No sé si alguna de las trifulcas ideológicas al hilo de esta reforma se podía haber evitado. Esta semana, por ejemplo, la concertada ha publicado un decálogo de razones por las que rechazan la reforma, ¿alguna de estas polémicas le ha sorprendido o se las esperaba?

No me han sorprendido en exceso... Algunas de las cosas que dice el decálogo, como que no se tiene en cuenta la libertad de enseñanza... Mire usted, esta ley toca aproximadamente una tercera parte de la LOE, y lo



que estaba y no se toca está el reconocimiento de que uno de los principios del sistema educativo español es la libertad de enseñanza, la capacidad de los padres para elegir, etc. No lo incluye porque ya estaba incluido y no se toca.

Se ha hablado también mucho de la demanda social, de si supone un cambio enorme. El sistema de concertados viene regulado por la LODE, por artículos de la LOE, por decretos posteriores... Hacer una formulación más ajustada a lo que ha dicho el Tribunal Constitucional, que es lo que hemos hecho, la convierte en una pieza más dentro de todo el modelo. Nosotros, siempre lo hemos dicho, no queremos acabar con la concertada. Eso es una falacia que se ha extendido. No tiene ningún sentido. Está plenamente reconocida en nuestra Constitución y en nuestras leyes. Hay a quien le gusta más y a quien le gusta menos, pero la concertada está plenamente integrada. Ahora, la concertada tiene que cumplir unas condiciones, y ha habido determinadas circunstancias que no parece que se adecúen a la concepción original del sistema de concertados: El hecho de que se dé, por ejemplo, suelo público con promesa de concierto antes de que se haya comenzado a edificar es una distorsión de lo que es el modelo de concertados. Evidentemente, esto que introdujo la Lomce nosotros lo sacamos. Pero esto hasta las propias organizaciones de la concertada, o muchas de ellas, lo entienden y lo comparten. Otra cosa es que lo puedan decir muy alto o no.

¿Hay esperanza para la concertada? Pide un nuevo RD de concertados y que se reúna la mesa para estudiar el coste del puesto escolar.

Eso está en la LOE, en la parte que no se toca y por tanto sigue vigente. La mesa de concertada se va a reunir para ver el anteproyecto, y seguramente aprovecharán y nos dirán muchas más cosas además de las relativas al anteproyecto. Tenemos vías de diálogo abiertas, hablamos con ellos con cierta naturalidad, ellos nos exponen sus posiciones en lo que están en desacuerdo... Y hay cosas, yo mismo se lo he dicho, que se pueden enfocar de otra manera. Por ejemplo, el hecho de que haya un representante del Ayuntamiento en el consejo escolar: Dicen que va en contra de la libertad de dirección y que es un «comisario político». En este encuentro de Aprendizaje-Servicio entre los premiados hay centros concertados que están trabajando estrechamente con los ayuntamientos en este tipo de cosas: ¿De verdad es tanto disparate que haya un representante del entorno más cercano que tenga un contacto directo? Luego ya podemos decir qué atribuciones tiene, pero decir que es un comisario político cuando hay ayuntamientos de todos los colores, todo tipo de configuraciones... Me parece muy duro. Creo que es mejor adoptar una actitud mucho más positiva: El hecho de que haya una participación cercana del entorno municipal puede ser una oportunidad para el centro, para tener más posibilidades en ese contexto. Pero, en fin, supongo que esto forma parte del juego político y de negociación de estas cosas.

¿Cree que si se revisa el coste del puesto escolar se podría acabar con las cuotas voluntarias y lograr una escolarización más equilibrada entre pública y concertada?

Ese es uno de los temas que la LOE plantea y que yo creo que está pendiente. Me parece, además, que es interesante saber el coste real, pero estoy seguro de que a alguno, y no sé a quién, le sorprenderá un poco lo que salga, porque ¿Qué entendemos por coste real? ¿Qué cargamos a ese coste? ¿Sólo los salarios de quienes trabajan en el centro entre el número de estudiantes? ¿Y los servicios comunes —la inspección educativa, la administración educativa...? ¿Forman parte de ese coste? Yo creo que sí, que tienen formar parte del coste en la parte alícuota que les corresponde. En fin, es un tema que no se ha abordado con seriedad hasta ahora y que en algún momento habrá que hacerlo.

¿Sigue sosteniendo que cuando alguien elige alguien sale perdiendo, como reflexionaba hace unos años desde las páginas de Escuela?

Bueno, ese es un riesgo siempre. Y es un riesgo de lo que hay detrás de debates como el de libertad de elección. Parecen evidentes: ¡Cómo uno no va a poder elegir! Sí, claro, pero qué significa elegir, y en qué contexto, y de qué manera, y entre qué se elige... ¿Y si toda una población de una localidad eligiera el mismo centro? ¿Habría que hacerlo tan grande como fuera necesario y cerrar los demás? Son derechos que no son derechos absolutos, que hay que colocar en el entorno de la realidad existente, la disponibilidad de plazas, de recursos (económicos y no solo) y me gustaría que ese debate se llevara así, pero en el momento en que estamos es más un debate ideológico que un debate real sobre qué está pasando cuando se elige, quién elige, quién no elige, qué efectos tiene... A partir de ese debate podríamos llegar a otras conclusiones mucho más sólidas. Si lo situamos en el terreno ideológico nos enfrentaremos pero no sé si lo resolveremos.

Este anteproyecto, ¿puede ser un primer paso hacia una reforma más profunda? ¿El curso 2019/20 será un curso de transición?

El proyecto de ley irá a Consejo de Ministros, al Parlamento y el trámite parlamentario no sé el que será... Un tiempo de transición habrá en tanto que se tramita. Hay que esperar y ver cómo evoluciona todo, pero no sé si una vez recuperado un equilibrio básico, más que hacer leyes generales, no sería más necesario ir abordando los problemas específicos. Está claro que tenemos que revisar cosas sobre la inclusión, incluso nos lo han dicho informes de Naciones Unidas, un asunto bien complejo y que afecta a montones de cosas, pero a lo mejor para tratar eso no hace falta una ley general sino una ley de inclusión educativa, como han hecho

nuestros colegas en Portugal. Si hay aspectos que revisar sobre las Enseñanzas Artísticas o la FP, a lo mejor no hay que revisar toda la ley... Yo creo que si encontramos una legislación básica equilibrada, a partir de ahí todas las mejoras que se deban hacer se pueden hacer de maneras muy diferentes, y habrá que ver en cada caso cuál es el mejor camino.

¿Considera que este anteproyecto se queda en la arquitectura y las reglas de funcionamiento básicas?

Sí, y una ley orgánica en un Estado descentralizado como es el nuestro es lo que tiene que hacer: Tiene su lugar y sus límites. De hecho, hay cosas que nos reclaman que no podríamos regular aunque quisiéramos: organización interna de los centros, dotación de personal no docente... Todos estamos de acuerdo en que es muy importante que haya otro tipo de personal, pero el cómo ha de hacerse, el Estado aunque quiera no tiene competencias para decirlo. O el modo de organización de los equipos de atención temprana o de los equipos de orientación específicos. Hay comunidades que los organizan de un modo, otras, de otro... Y algunas querrían que el Estado lo regulase, pero en un Estado descentralizado no puede. En materia de educación hay veces que seguimos teniendo un esquema mental más centralizado de lo que es nuestro modelo constitucional. En otros ámbitos está más extendido y entendido, pero en el ámbito educativo siempre está un poco a caballo de las dos cosas.

Precisamente esta ha sido otra de las trifulcas ideológicas: ¿Descentralización o recentralización? ¿Percibe una mayor polarización en la educación hoy que en su anterior etapa en el Ministerio?

Yo creo que ha habido un efecto negativo de la Lomce. La LOE, con un proceso de gestación más largo, con debate, con posiciones —si las revisamos— muy enfrentadas, con hasta una gran manifestación —no lo olvidemos—, con mucha controversia, sin embargo, cuando salió, sin que muchos que habían defendido unas posiciones u otras la consideraran totalmente suya, se consideró que se había llegado a un punto de cierto equilibrio, y entonces la conflictividad bajó bastante en el mundo educativo. Lo que pasa es que cuando el PP lanza la Lomce de 2013 y de la manera en que lo hizo, con los asuntos que introdujo y el poco diálogo que hubo, volvió a hacer resurgir las posiciones más extremas, podríamos decir, de todo aquel debate educativo. Fruto de todo aquello hubo una radicalización de las tensiones que, desde luego, después de 2006 y aprobada la LOE, habían bajado bastante. La situación ahora no es la más sencilla, porque ese proceso y esa ley nos han dejado unas secuelas de enfrentamiento importantes. Todo esto no es algo que podamos olvidar. Se ha generado una controversia muy fuerte y es posible que algunas de las posiciones que después de la LOE se tranquilizaron un poco se hayan vuelto a reverdecer. Eso por todas partes, y eso ha generado un ambiente complicado.

Usted ha declarado que la unanimidad en educación es imposible, ¿el consenso sí lo es?

En el momento actual yo diría que nuestro objetivo es conseguir el mayor grado de acuerdo posible. En lo que planteamos en la ley hay cosas sobre las que se podrían encontrar acuerdos muy amplios. Para llegar a acuerdos hace falta que las distintas partes quieran y no sé si la situación actual, política y de todo tipo, lo favorecen. Pero desde el Ministerio es lo que vamos a intentar.

¿Qué responde, por último, a quienes les reclaman una memoria económica, que el anteproyecto hable de financiación?

Está incluida. Hay una memoria, no sólo económica, la memoria de impacto normativo (MAIN): impacto económico, de género, medioambiental, de oportunidad política... Existe y cuenta con componentes muy importantes, como, por ejemplo, qué parte corresponde al Estado y cuál a las comunidades autónomas. Se hará pública, pero la tramitación de las normas tiene sus procesos y sus formas. Otra cosa es que haya organizaciones que piden incluir muchas más cosas, no sólo acerca de lo que implica económicamente esta ley sino acerca de cómo mejorar la educación. El MAIN se limita a lo que cuesta esta ley.

Escuelas Católicas pide a Celaá que respete la libre elección de los padres en su reforma educativa

Escuelas Católicas, patronal de centros de educación concertada, ha pedido a la ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, que respete la libre elección de los padres en la enseñanza de sus hijos, aunque sea con una fórmula distinta a la referencia a la "demanda social" que aparece en la LOMCE y que la reforma educativa prevé suprimir.

En el encuentro, según ha explicado, patronal y Ministerio han mostrado con "claridad" y "franqueza" sus discrepancias en un ambiente "sereno" y "cordial".

"Creemos en la buena disposición al diálogo de la ministra y el secretario de Estado, pero entendemos que hay presiones de otros partidos. No va a depender sólo del Ministerio", ha señalado en referencia a la actual situación política.

La "demanda social" es una de las reivindicaciones de la escuela concertada, aunque están dispuestos a aceptar una formulación alternativa si así lo desea el ministerio, siempre que se respete la libre elección de los padres.

Así, Alvira ha trasladado a la ministra que "la administración debe asegurar plazas sostenidas con fondos públicos, no plazas públicas".



Por otro lado, han defendido que se garantice que en un plazo razonable de dos o tres años el concierto por alumno se equiparará al coste real de la plaza. Según ha asegurado, en la actualidad el Estado aporta a una plaza concertada la mitad que a una pública, algo que, en su opinión, debería equipararse progresivamente.

Además, quieren que en la ley, al igual que se especifican sanciones para los centros que incumplan los conciertos, se hagan también explícitas las sanciones por incumplimiento de las administraciones sobre estos conciertos.

Respecto a la asignatura de Religión, consideran que es la Conferencia Episcopal la que debe negociar, pero apoyan que sea una asignatura evaluable y con una alternativa seria.

También han mostrado su desacuerdo a la presencia de concejales, a los que denominan "comisarios políticos", en el Consejo Escolar porque consideran este órgano "de participación y no de gobierno del centro".

Finalmente, Alvira ha afirmado que la ministra les ha trasladado la intención de aprobar el proyecto de Ley de reforma de la LOE en el primer trimestre de 2019, algo que considera "difícil" de cumplir ya que debe ser informado antes por el Consejo Escolar y el Consejo de Estado.

Celaá dice que la reforma de la EBAU "no está encima de la mesa todavía"

La portavoz del Gobierno y ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha asegurado que la reforma de la Evaluación de Bachillerato para Acceso a la Universidad (EBAU) "no está encima de la mesa todavía".

Sobre esta prueba de acceso a la Educación Superior, durante su visita a Salamanca para participar en la Escuela de Gobierno del PSCyL, Celaá ha remarcado que "la EBAU está dando sus frutos desde hace muchísimo tiempo" aunque ha reconocido que "hay alguna reclamación para que sea única".

Respecto a estas peticiones, ha insistido en que "también hay que considerar que las comunidades autónomas tienen competencias, no son simplemente órganos de descentralización", no obstante ha mostrado su deseo de "avanzar lo más posible en que la EBAU sea lo más acordada y que tenga el fondo común lo más sólido posible".

el diario de la educación

La Ley Integral de Protección a la Infancia impactará en los centros, aunque no se sabe bien cómo

Protocolos de obligado cumplimiento (en el caso de que no existan ya) y la aparición de personas de referencia en los centros (que no se sabe quiénes serán) son dos de las patas que afectarán a colegios e institutos.

La ministra de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, María Luisa Carcedo lo anunciaba hace unos días en un desayuno público. La Ley de protección integral a la infancia, trabajada mano a mano con Save the Children, llegará en unos días al Consejo de Ministros para su aprobación.

Entre las pocas cosas que la ministra anunció se encuentran el desarrollo de protocolos obligatorios en todos los centros educativos para evitar y reducir los casos de violencia contra niñas y niños y, además, se creará una figura de referencia que será dependientes de las comunidades autónomas.

Desde el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social no dan más información, no al menos hasta que el texto llegue al Consejo de Ministros. Pero ambas iniciativas generan algunas preguntas de difícil respuesta.

La primera de ellas es qué pasa con los protocolos de convivencia que colegios e institutos han de desarrollar todos los años. ¿Serán compatibles con los nuevos que anunció Sanidad? ¿Tanto este Ministerio como el de Educación han mantenido conversaciones para que unos y otros no se "pisen"?

Dado que se trata de una ley orgánica que toca partes de diferentes ministerios, cada cual ha debido hacer un informe sobre la situación y qué partes del nuevo texto son incompatibles con la legislación ya vigente. Carmela del Moral, asesora jurídica de Save the Children, una de las entidades que más ha trabajado para la puesta en marcha de esta ley, entiende que el nuevo texto legal no se solapará con propuestas ya en marcha.

En este sentido, explica, los centros que ya tengan un protocolo de actuación ante casos de violencia, no habrán de hacer grandes cambios, más allá de sumar aspectos que no se tengan recogidos, como el caso de los abusos sexuales. Del Moral afirma que los docentes "están solos" en temas de abusos sexuales y gracias a la nueva ley tendrán "un marco general para todos" los centros, sean públicos o privados (financiados o no con fondos públicos).

Según explica la asesora jurídica, hoy por hoy los centros públicos sí tienen obligación de desarrollar protocolos ante la violencia que pueda darse, pero es una cuestión que, por una parte, desarrolla cada comunidad autónoma según su sensibilidad y, además, no incluye a los privados y concertados.

Pero no son las únicas. Estas personas de referencia que habrá en los centros educativos, ¿de dónde saldrán? ¿Serán personas del propio centro educativo? ¿Docentes, personal de orientación, de servicios sociales? ¿De qué presupuesto saldrán dichas figuras? Las comunidades, ¿qué opinan de ello?

Para el caso de estas personas de referencia hay menos información. Del Moral entiende que lo más probable es que fueran personas de los equipos de orientación de colegios e institutos, más que de los servicios sociales municipales, “que están saturados”.

La convivencia en los centros educativos es una preocupación larga. Educación, tanto desde gobierno central como en las comunidades autónomas, ha desarrollado todo tipo de protocolos para evitar casos de violencia, acoso o ciberbullying. Sobre todo después de algunos casos sangrantes en los que ha llegado a haber víctimas mortales.

El anterior Ejecutivo del PP ya puso desarrolló un Plan Estratégico de Convivencia de la mano de, entre otros grupos, el CREA y las comunidades de aprendizaje y su experiencia de violencia 0 desde los 0 años. Un plan que resultó polémico y en el que entre otras medidas se anunciaba la creación de un teléfono de atención a menores. Teléfono que hace pocas semanas comenzó a gestionar la Fundación ANAR que ya tenía un servicio parecido desde hace años.

La educación pública está en peligro

Foro de Sevilla

Queremos escuchar a todos los políticos decir que la educación pública en nuestro país está blindada y no corre ningún peligro. Porque todos los niños y niñas tienen el mismo derecho a disfrutar de una escuela con la misma calidad y plural (Foro de Sevilla).

La modernización conservadora que plantea la derecha quiere que se rompa el derecho a la educación y se convierta en un derecho de mejor escuela para las familias de clase media y alta, y que continúe la reproducción social más fuerte que nunca. Estamos entre los cuatro países europeos que tienen una mayor oferta de plazas en centros privados a través del régimen de concertados que se creó con la LODE en el año 1985. En concreto España ocupa el tercer lugar de Europa en escuela privada-concertada en primaria (con un 28,5%) y el cuarto lugar en educación secundaria (con un 30,7%) (Eurydice, 2015).

Desde el curso 1990-1991 hasta el curso 2010-2011 (20 años después) las unidades escolares han aumentado un 30,4% en centros públicos y un 45% en centros privados, lo que muestra que, aunque la privada-concertada naciera con la vocación de ser un complemento de la pública, habría ido creciendo en toda España y sobre todo en las comunidades gobernadas por ejecutivos de tendencias conservadora-liberal (PP y nacionalistas).

Dos hechos han sucedido recientemente que nos vuelven a poner en alerta acerca del peligro que corre la educación pública en nuestro país. Se pretende reforzar y acelerar un proceso de desmantelamiento nuevamente y generar una gran desconfianza de todo lo que es público.

Uno es el Decreto que prepara Ángel Garrido, presidente de la Comunidad de Madrid, para que los centros privados puedan acceder al sistema de concertados en las enseñanzas no obligatorias, en bachillerato y Formación Profesional. Que sirve para afianzar y asegurar las políticas de esta Comunidad que ya ofrecían ayudas a las familias que matriculan a sus hijos en las escuelas privadas.

No podemos olvidar que el aumento de la privatización de la educación secundaria ocurrió cuando se amplía con la Logse en dos años la etapa y se reducen los ratios, recurriendo a un periodo transitorio para la ampliación y adecuación de concertados a estas enseñanzas.

El segundo hecho, la prioridad del PP para negociar con Ciudadanos el gobierno de Andalucía con la rebaja fiscal y el impulso a la educación concertada. Expresado como “el blindaje de los padres para elegir la educación que quieren para sus hijos”. Tema en el que será fácil llegar a acuerdos por la similitud programática en estos temas.

Esto no es algo nuevo porque el PP en las comunidades que ha gobernado ha creado nueva normativa para modificar el espíritu de la LODE cambiando la ampliación de las zonas de influencia, la inclusión de la proximidad al lugar de trabajo, la reducción relativa del peso de la renta familiar o la posibilidad de que los centros contemplen criterios propios de admisión.

La elección de los centros, que siempre ha sido una obstinación de la derecha, es otro de los elementos clave para avivar la competencia y para ello nada mejor que hacer públicos *rankings* de centros educativos, que ordenan los resultados de las evaluaciones y ofrecen información a las familias. Como ya se ha hecho también en comunidades autónomas donde ha gobernado el PP. Todo ello conduce a la creación de centros de diferente categoría y a una mayor desigualdad. Se realiza una selección del alumnado, excluyendo los centros privado-concertados a aquellos que pertenecen a los entornos socio-económicos desfavorecidos y, especialmente, a los inmigrantes.

Los centros concertados, sin embargo, no muestran una mayor eficiencia en sus resultados, como informa PISA. La escuela privada-concertada, contrariamente a los criterios de rentabilidad y eficacia con los que se propaga, no ofrece una mejor calidad de aprendizaje y, por supuesto, no ofrece equidad. Las políticas de

gestión empresarial y privatizadoras conseguirán centros con desiguales estándares de aprendizaje, en los que la libertad de elección sirve para clasificar en segmentos sociales.

En servicios o bienes que deben tener la misma calidad y proporcionar los mismos derechos básicos para todo el mundo, como es la educación, se genera una creciente diferenciación entre centros que tendrá como resultado una segregación del alumnado que contribuye a la desigualdad de nuestro sistema educativo.

La segregación escolar por nivel socioeconómico conduce a una segmentación del sistema educativo en el que existe una clara diferenciación entre la experiencia escolar a la que acceden la mayoría y la que está reservada a las élites. En España el índice de inclusión social del alumnado, que refleja que en la escuela conviven alumnos y alumnas plurales y diversos, ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015, ocupando la antepenúltima posición de los países de la OCDE en Europa y la quinta por la cola de toda la OCDE (Roger, 2017). España segrega por la distribución del territorio (con un sur más pobre), la educación privada (tercer país en Europa con un 32%), clasificación interna en los centros de secundaria por niveles educativos, programas de bilingüismo y de bachillerato de excelencia, que son nuevas formas de 'apartheid' dentro de las mismas escuelas y, finalmente, con políticas de elección de centro.

Hemos de evitar dar poder al mercado y a la libre competencia sin ningún tipo de control o regulación por parte del Estado olvidando que el mercado codicioso nunca se preocupará del bienestar común. La educación necesita ser pública para garantizar la formación de una ciudadanía plural con objetivos sociales, bienestar común y cumpliendo el derecho a la educación de nuestra Constitución.

El mercado nunca se preocupará de una oferta de calidad y adecuada para todos porque su objetivo es el negocio y la rentabilidad económica y hemos de preservar y continuar luchando por una educación pública de calidad porque si no se convierte en subsidiaria de la privada y profundiza la brecha social.

Carmen Rodríguez, Javier Marrero, Rodrigo J. García y Francisco Imbernón. Comisión Permanente del Foro de Sevilla.



***La Redacción os desea
una Feliz Navidad y un venturoso 2019***