



ÍNDICE

Las escuelas para niños de 0 a 3 años serán gratuitas en Madrid. <i>EL PAÍS</i>	pág 2
La ONU pide a España que vuelva a medir el conocimiento en Secundaria del español y de las lenguas cooficiales. <i>EUROPA PRESS</i>	pág 2
Así se convierte un colegio en gueto. <i>EL PAÍS</i>	pág 3
¿Es posible incorporar a los más de 37.000 alumnos de Educación Especial a los centros ordinarios? <i>EUROPA PRESS</i>	pág 5
Celaá mantiene la reválida de Méndez de Vigo en 4º de la ESO. <i>EL MUNDO</i>	pág 6
ANPE considera la 'Ley Celaá' como una "reforma parcial" y pide a la ministra que retome el pacto educativo. <i>EUROPA PRESS</i>	pág 7
El abandono escolar temprano en España descendió al 17,9% en 2018, la cifra más baja de la última década. <i>EUROPA PRESS</i>	pág 8
¿Tienen derecho las familias a revisar los exámenes corregidos de sus hijos? <i>EL PAÍS</i>	pág 9
El Senado anula la intención del Gobierno de que las CCAA fijen el horario de los profesores. <i>ABC</i>	pág 10
Es posible vivir sin PISA. <i>EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN</i>	pág 11
El Gobierno aumenta un 5,9% la inversión en políticas educativas. <i>ESCUELA</i>	pág 14
El liderazgo educativo y “la reforma” de la reforma de la LOE . <i>Fundación Europea Sociedad y Educación</i>	pág 16

Las escuelas para niños de 0 a 3 años serán gratuitas en Madrid

Un total de 8.768 niños se beneficiarán de la medida aprobada por el Ayuntamiento a partir del curso 2019-2020. El coste será de un millón de euros

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 25 ENE 2019

El Ayuntamiento de Madrid ha aprobado la "gratuidad total" de las matrículas en las escuelas infantiles públicas municipales para el curso 2019-2020. Un total de 8.768 niños de cero a tres años matriculados en 69 centros se beneficiarán de la medida, que costará al Consistorio cerca de un millón de euros al año. La alcaldesa, Manuela Carmena, pretende con esa medida -que fue presentada por el PSOE- favorecer la escolarización temprana y la conciliación de la vida familiar y laboral.

Otro de los objetivos del Ayuntamiento, que en los últimos años ha seguido una política de reducción de tasas en esa etapa educativa -en el curso 2016-2017 se redujeron hasta un 78% para las rentas más bajas- es además mejorar las condiciones laborales de los maestros y del personal de servicios de las escuelas. A diferencia de la red de escuelas privadas de Madrid, las municipales tienen desde hace dos cursos la "pareja educativa", dos educadoras por aula, maestra o técnica superior en Formación Profesional -la gran mayoría de educadoras son mujeres-, informan desde el consistorio.

En la actualidad, las tasas que abonan las familias se calculan en función de la renta. La aportación más baja es de unos 14 euros al mes para hogares que ingresan 5.644 euros al año, o una cantidad inferior. Desde el comienzo de la legislatura, el Ayuntamiento de Madrid ha invertido más de 27 millones de euros en la construcción de 13 escuelas infantiles nuevas en los distritos de Fuencarral-El Pardo (3), Moncloa-Aravaca (2), Hortaleza (2), Moratalaz, Usera, Arganzuela, Villaverde, Centro y Retiro, que se suman a las 56 que ya existían.

La escolarización temprana, de los cero a los seis años, es, según organizaciones internacionales como la OCDE, recomendable por los efectos en el rendimiento escolar futuro, especialmente en los niños de familias desfavorecidas. En España, el 37,9% de los niños de cero a tres años están escolarizados, por encima del 33% de media de los países de la OCDE. Sin embargo, existen diferencias significativas entre comunidades. El País Vasco es la región con las mejores cifras: el 52,4% de los niños de esa edad están matriculados. En otras autonomías como Canarias, ese porcentaje baja al 16,8%.

	Alumnos	Escolarizado sobre población de 0-3
País Vasco	28.709	52,4%
Madrid	93.311	48,8%
Galicia	26.454	45,9%
Andalucía	104.103	44,0%
Cataluña	80.972	38,6%
España	468.652	37,9%
La Rioja	3.039	37,7%
Aragón	12.145	36,5%
C.-La Mancha	18.430	34,3%
C. Valenciana	43.778	34,1%
Extremadura	7.642	29,2%
Cantabria	3.703	28,6%
Navarra	5.115	28,3%
Baleares	7.678	23,8%
Melilla	958	22,6%
Castilla y León	11.273	22,4%
Asturias	4.050	21,3%
Murcia	8.570	18,3%
Canarias	8.299	16,8%
Ceuta	423	13,3%

En España, la escolarización de cero a tres años no es obligatoria, las familias deciden. La ley educativa actual (LOMCE) garantiza la existencia de plazas para cubrir la demanda de tres a seis años -el segundo ciclo de infantil-, pero no para la de cero a tres. El segundo ciclo se universalizó en 2002 y se convirtió en gratuito. No sucedió lo mismo con el primero. El resultado es que 1,2 millones de niños de tres a seis años están escolarizados en España (el 97%), frente a los 468.652 del primer ciclo (un 37,9%).

ASÍ QUEDA LA "UNIVERSALIZACIÓN" QUE PROMETIÓ SÁNCHEZ

La universalización de la educación de cero a tres años tendrá que esperar. El proyecto de Presupuestos Generales para 2019 solo contempla 30 millones de euros en créditos para los ayuntamientos con déficit que quieran impulsar la educación infantil de cero a tres años. El pasado octubre, Pedro Sánchez anunció un acuerdo con Podemos para incluir en los presupuestos una partida de 330 millones de euros para mejorar la red de escuelas infantiles, lo que el presidente calificó como el comienzo de la estrategia para "universalizar" el cero a tres.

En ese momento, se clarificó que de esos 330 millones, 300 saldrían de los presupuestos de los consistorios con superávit y se destinarían a la construcción de nuevas escuelas o a la mejora de las ya existentes, una acción que la Ley de Estabilidad Presupuestaria, aprobada por el PP en 2012, impide al limitar el gasto de los ayuntamientos. De los otros 30, solo se sabía que podrían optar a ellos los más de 430 ayuntamientos de España endeudados, pero no se especificó si sería una partida finalista (que no requiere devolución) o un crédito.



La ONU pide a España que vuelva a medir el conocimiento en Secundaria del español y de las lenguas cooficiales

El Relator Especial de la ONU sobre minorías avisa de segregación en el sistema educativo y pide un plan nacional para erradicarla

MADRID, 26 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Relator Especial de la ONU sobre cuestiones de las minorías, Fernand de Varennnes, ha pedido al Gobierno español que vuelva al sistema de recopilación de datos desagregados que existían en educación hasta 2010 que, según ha asegurado, medían el rendimiento de los alumnos de Secundaria en su dominio del idioma español y de la lengua cooficial. Así lo ha manifestado este viernes el experto de las Naciones Unidas en una rueda de prensa en la que ha revelado algunas de las conclusiones de su viaje a España, del 14 al 25 de enero, en el que ha recopilado información sobre la situación de las minorías en el país, identificando las buenas prácticas y las áreas clave que requieren mejoras. La ONU ha transmitido la declaración preliminar de este informe al Ejecutivo español.

"Con mucha frecuencia padres de alumnos se han quejado que en determinadas Comunidades Autónomas el sistema no funciona bien, porque o los niños no aprenden bien el idioma cooficial o porque el español no se enseña correctamente, pero al no haber datos no se puede armar una cosa u otra", ha manifestado. En este sentido, el Relator Especial de la ONU ha apostado por "dialogar de manera constructiva" en cuanto a la enseñanza del idioma español y el idioma cooficial.

"Hasta 2010 había datos desglosados en lo que se examinaba el nivel de conocimiento de los idiomas oficial y cooficial. Voy a recomendar que este tipo de estudios se reanuden", ha sentenciado. "Parece ser que en la interacción con el poder judicial y a veces con las fuerzas de seguridad hay una frustración por no poder usar la lengua cooficial. Lo lógico sería que, si el euskera es cooficial en Euskadi, los jueces pudieran trabajar en ambos idiomas, pero un juez nombrado en Euskadi no necesita conocer el euskera, eso parece contradictorio", ha explicado.

El experto también ha recomendado al Gobierno que reúna datos desglosados acerca de la religión, la lengua o la pertenencia étnica de las personas, así como "eliminar la segregación" que hay en las escuelas para proteger los derechos de las minorías en España. En su visita a España, de Varennnes ha identificado el uso de perles étnicos por la policía, la necesidad de ampliar la definición de discriminación en la ley, la integración de las lenguas cooficiales o dar mayor visibilidad a la lengua de signos, como puntos a mejorar en España para defender los Derechos Humanos de las minorías. Para el experto de las Naciones Unidas, en España "no se recopilan datos, no hay censo" acerca de las religión, la lengua o la pertenencia étnica de las personas. En su opinión, esto es "un error, una carencia". "En ausencia de datos claros no siempre es posible diseñar políticas eficaces, programas que realmente respondan a las necesidades de las poblaciones", ha explicado de Varennnes, quien ha incidido en que si no se conocen las características de una población "no se pueden diseñar programas para responder a las necesidades que requieren".

ELIMINAR LA SEGREGACIÓN EN ESCUELAS, UNA "PRIORIDAD NACIONAL

"En referencia a los retos de España en cuanto a la educación, ha destacado que hay escuelas "totalmente segregadas". Así, ha señalado que hace falta un programa nacional que busque eliminar esta segregación "que existe en algunas escuelas", ya que, a su juicio, habría que hacer "un esfuerzo para considerar este problema como una prioridad nacional".

"NO SE CELEBRA LA DIVERSIDAD DE ESPAÑA"

Otro problema que ha planteado tras su visita, ha sido que "no se habla lo suficiente" de la diversidad que hay en España "de forma positiva". "España es un país muy diverso, es un verdadero mosaico por su historia, pero creo que no se celebra lo suficiente, no se habla de forma positiva de esta diversidad", ha lamentado. Por ejemplo, el experto ha destacado que en los libros de texto la minoría gitana "o no se presenta o no se hace de manera positiva". "Esto es una laguna, creo que hay carencias en este ámbito que hay que subsanar. No hay programas de inclusión ni que presenten la diversidad de forma positiva", ha precisado.

El Relator de la ONU ha recordado que las personas que usan la lengua de signos "son una minoría de pleno derecho" y ha destacado el reconocimiento de esta lengua en España. "El reconocimiento de la lengua de signos como una lengua de pleno derecho es una buena práctica que no existe en muchos países, pero he propuesto algunas mejoras para esta minoría en el informe final", ha subrayado.

EL PAÍS

Así se convierte un colegio en gueto

El 88,9% de los centros que reúnen el alumnado menos favorecido son de titularidad pública

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 27 ENE 2019

“¿Cuántas veces lo hemos hablado? ¿Qué está fallando? No es algo que esté en nuestras manos”, dice una profesora a otra en el colegio público Juan Ramón Jiménez de Madrid. El centro es de los llamados línea uno —solo un aula de 25 estudiantes por cada nivel— y en la primera ronda de matriculaciones no consiguen llenar las plazas. El colegio, en cuyo patio hay una pequeña zona de juegos y una cancha, está en el distrito de Tetuán, donde la renta media anual de los hogares es de 32.624 euros. Sin embargo, en sus aulas no hay una representación equitativa de la realidad económica del barrio. Más del 50% de sus 205 alumnos reciben beca de comedor, lo que quiere decir que los ingresos familiares son de 9.000 euros al año o inferiores.

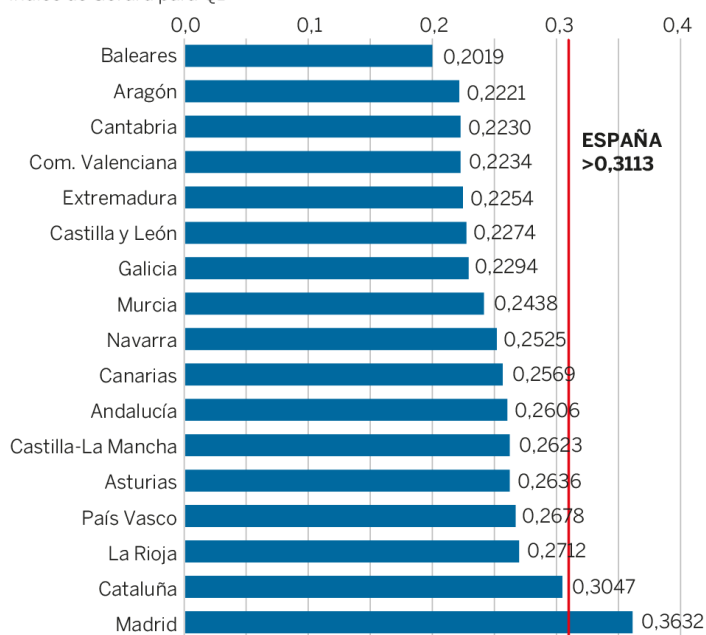
“Muchas veces hacemos más de servicios sociales que de educadores”, comenta uno de los docentes que prefiere no dar su nombre. Han tenido casos de pobreza energética; alumnos que no han podido estudiar en casa por problemas con la calefacción. También con niños, de incluso siete años, que llegan y se van de la escuela con la llave de casa colgada del cuello porque nadie puede ir a recogerlos. Eso sumado a que durante el curso les llegan estudiantes inmigrantes que, en ocasiones, no conocen el idioma y ralentizan el ritmo de las clases, les ha generado un “problema de imagen”, y muchas familias del barrio se decantan por otros centros.

El Juan Ramón Jiménez, en el que el 95% de los alumnos son de origen inmigrante —de ellos el 50% han obtenido la nacionalidad española—, es un ejemplo de segregación escolar, que es la separación de los niños en diferentes centros educativos según su perfil socioeconómico. En concreto, es un colegio gueto, que, según la definición de la ONG Save the Children, se da cuando el nivel de concentración de alumnado con bajos recursos en un mismo centro supera el 50%.

En los últimos años, la Comisión Europea, el Comité de Derechos del Niño o la ONU han urgido a España a revisar y aprobar políticas que frenen la segregación escolar, que afecta al 46,8% de los centros educativos del país —nueve de cada diez son públicos—, según el estudio *Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico*, publicado en 2018 por dos investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. En ese informe, se refleja una gran disparidad entre regiones: Baleares o Galicia presentan una baja segregación —entre Suecia y Finlandia, los países con la tasa más baja de la Unión Europea—, mientras en Madrid es “altísima” —entre Hungría y Rumanía, los dos países con la mayor tasa de la UE—.

SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 2015

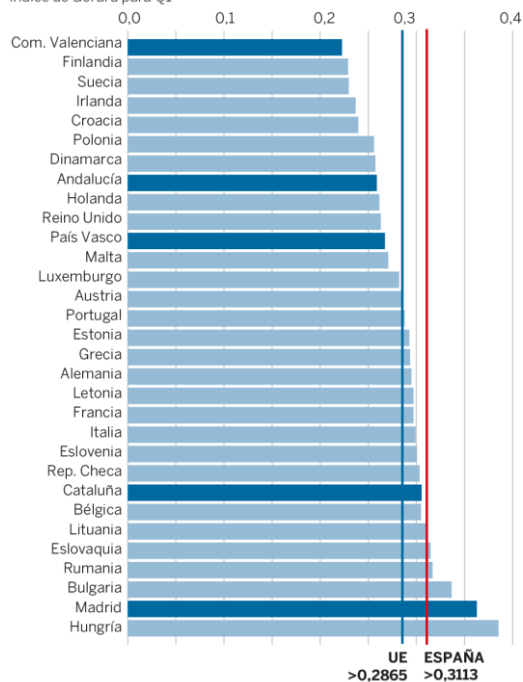
Índice de Gorard para Q1



Fuente: Estudio realizado por Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018). EL PAÍS

COMPARACIÓN CON PAÍSES DE LA UE

Índice de Gorard para Q1



Fuente: Estudio realizado por Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018). EL PAÍS

En los centros madrileños, la segregación ha aumentado un 35,8% en los últimos 10 años. Es muy complicado identificar una única causa de la segregación, pero los expertos consultados coinciden en que la raíz está en las políticas educativas diseñadas por los Gobiernos autonómicos. En el caso de la Comunidad de Madrid, sindicatos como CC OO y asociaciones de familiares de alumnos como la Fapa Giner de los Ríos denuncian que el Gobierno del PP les expulsó de las comisiones de escolarización en el año 2013. Esos organismos son los encargados de supervisar la distribución de los estudiantes y de decidir a qué centros enviar a los alumnos que se matriculan en convocatoria extraordinaria.

En 2013 la Comunidad de Madrid aprobó el decreto de libertad de elección de centro e introdujo una novedad: las direcciones de área territorial designarían a los integrantes de esas comisiones, que pasaron a llamarse Servicios de Apoyo a la Escolarización (SAE). “Funcionan de forma opaca y ya no podemos fiscalizar sus decisiones”, señala Aida San Millán, secretaria de juventud de CC OO. “Están perpetuando la situación de los

centros gueto porque mandan a alumnado con necesidades especiales a los mismos centros. Tienen que equilibrar la balanza”, explica José Luis Pazos, expresidente de la Fapa.

En el anteproyecto de la nueva ley de educación que se llevará al Consejo de Ministros para su aprobación en las próximas semanas hay un punto que regula precisamente esa práctica. La medida señala que los miembros de las comisiones de escolarización, en el caso de las familias de los estudiantes y del profesorado, tendrán que ser designados por esos mismos colectivos, y no por la Administración. Fuentes del ministerio informan de que esa nueva regulación busca paliar situaciones como la de Madrid.

El instituto madrileño Jaime Vera, cercano al estadio Santiago Bernabéu, no para de recibir alumnos hasta mayo. El 45% de sus estudiantes son inmigrantes, y solo el 50% de los que llegan a bachillerato se presentan a la Selectividad. Desde octubre hasta enero, la SAE les ha mandado 50 alumnos de origen extranjero. En el centro, nadie sabe si en otros institutos sucede lo mismo, pero reconocen que avanzar en el programa académico no es sencillo: han llegado a tener 27 nacionalidades y los problemas con el idioma dificultan la tarea. La solución no está en sus manos.

Los profesores evitan esos colegios, y los proyectos educativos no son estables

“No sabemos si los docentes huyen de los centros escolares con altos niveles de segregación o directamente no los escogen, pero muchas veces están sobrecargados por la falta de medios para atender situaciones complicadas”, señala Álvaro Ferrer, coautor del estudio De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva, de Save the Children. Según el informe, que analiza los datos del último informe PISA de 2015, ese tipo de centros disponen de menos recursos—un 40% de ellos no ofrecen actividades extraescolares— y el nivel formativo de los profesores es inferior.

El 36,2% de los docentes que dan clase en centros con bajos niveles de segregación tienen estudios de posgrado, mientras que en los de alta, ese porcentaje se reduce al 5,8%. Además, participan cuatro veces menos en programas de formación permanente. La alta movilidad del profesorado en esos centros imposibilita el desarrollo de proyectos educativos estables que puedan atraer a diferentes perfiles de alumnado. “Las familias catalogan el colegio como no deseable y acaba estigmatizado”, apunta Ferrer.

Entre las recomendaciones a las Administraciones, la ONG cree que es vital fortalecer las comisiones de escolarización para que aseguren prácticas inclusivas. El 88,9% de los centros gueto en España son de titularidad pública.

europapress.es

¿Es posible incorporar a los más de 37.000 alumnos de Educación Especial a los centros ordinarios?

MADRID, 27 Ene. (EUROPA PRESS) –

La posibilidad de incorporar al sistema educativo general a los más de 37.000 alumnos con discapacidad matriculados en centros específicos de Educación Especial en España divide a la comunidad educativa y expertos y preocupa a las familias y los profesionales de estos colegios.

Mientras unas voces subrayan que el modelo Especial es "excluyente" y atenta contra los derechos de las personas con discapacidad, otras sostienen que es "integrador" y que el sistema educativo ordinario no es capaz de atender a estos estudiantes de forma "específica y personalizada". También hay quienes defienden la "libertad de los padres para elegir" la educación que quieren para sus hijos, como es la modalidad Especial.

El debate surge después de que la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, dijera el pasado mes de diciembre en el Senado que la intención del Ejecutivo es "incorporar progresivamente" en el sistema ordinario a los alumnos con diversidad funcional matriculados en centros específicos.

A mediados de enero Celaá dijo también que tendría en cuenta las enmiendas al anteproyecto de reforma de la Ley Orgánica de Educación, aprobadas por el Consejo Escolar del Estado, a propuesta del Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), y orientadas a que todo el alumnado con necesidades educativas especiales acuda a la misma escuela que el resto.

En concreto, el CERMI lo que reclama es que España cumpla con la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, ratificada hace doce años, y que en su artículo 24 establece que las personas no pueden ser excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.

"Ha llegado el momento de que se sienten las bases de la educación inclusiva, sin caminos segregadores y paralelos para el alumnado con discapacidad. Ya no caben más aplazamientos", indica a Europa Press el presidente de esta organización, Luis Cayo Pérez Bueno.

En esta línea se expresa el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas en un reciente informe en el que sostiene que España "segrega" y "excluye" a los alumnos con discapacidad; defiende la abolición del sistema separado para estudiantes con discapacidad en centros especiales, y apuesta por que todos los recursos públicos se transfieran al sistema ordinario para posibilitar apoyos a los alumnos que lo necesiten.

"HAY UN ÚNICO SISTEMA, NO DOS"

Organizaciones como la Plataforma Educación Inclusiva Si, Especial También, integrada por personas con discapacidad, familias y docentes, niega que haya dos sistemas paralelos, sino "un único sistema" donde los alumnos con necesidades educativas especiales "son atendidos bajo diversas modalidades de escolarización". Además, advierte de que los miembros del Comité de la ONU que redactaron el mencionado informe no visitaran "ningún" centro de Educación Especial, que, a juicio de esta plataforma, les habría ofrecido una visión "más completa y ajustada" de la realidad.

"QUE VENGAN A CONOCER MI COLEGIO"

En esta línea, la directora del Centro Público de Educación Especial La Quinta de Madrid, Luisa María Mesías, invita a visitar su colegio a todo aquel que duda sobre la idoneidad de la Educación Especial o simplemente la desconoce. A su juicio, el debate no debe centrarse en los colegios, sino en la respuesta que el sistema da a cada niño.

"Que vengan y vean que no somos un 'cajón cerrado' dentro del sistema, sino todo lo contrario: aquí damos una respuesta educativa de calidad, ajustada a cada uno de nuestros alumnos, y trabajamos precisamente la inclusión", defiende Mesías, que lleva 18 años en el equipo directivo de este centro y seis como máxima responsable.

Mesías asegura, además, que quienes entran en la Educación Especial -tras una evaluación psicopedagógica y sólo con el consentimiento de los padres o tutores- también pueden volver a la educación ordinaria: "El sistema es flexible y garantista y para eso evaluamos constantemente al alumno".

Este colegio madrileño cuenta con 94 estudiantes y una plantilla integrada por profesores - todos ellos especialistas en pedagogía terapéutica--, fisioterapeutas, técnicos educativos, un técnico de integración social y enfermeras. "Nos esforzamos al máximo para no disminuir en nada la calidad y la atención a cada alumno", insiste.

"LA SOCIEDAD NO ESTÁ PREPARADA"

Más allá de los aspectos técnicos, materiales y de recursos humanos, hay expertos que consideran que la propuesta de acabar con la Educación Especial es "inviable" porque la sociedad española "no es inclusiva y, por tanto, no está preparada".

Así lo sostiene la presidenta del Observatorio de la Educación de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Pilar Laguna, que asegura que la plena inclusión de los alumnos con dificultades de aprendizaje y de discapacidad solo será posible "si la sociedad cambia la mirada hacia el diferente". A su juicio, no es una cuestión de recursos económicos y materiales, sino de un "cambio de mentalidad".

"¿Están preparados todos los profesores para atender a estos alumnos? ¿Los alumnos aceptan al diferente? ¿Y el resto de padres?", se pregunta esta experta, que además es madre de un niño con necesidades educativas. "Hoy por hoy, ni la sociedad ni el sistema educativo están preparados para este cambio", apostilla.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN CIFRAS: 37.136 ALUMNOS Y 8.232 PROFESORES

En España hay 37.136 alumnos matriculados en centros de Educación Especial este curso 2018-2019, el 0,45% de la población escolar, que asciende a 8,17 millones de alumnos. El 59,6% en los 191 colegios públicos, mientras que el 40% restante son atendidos en los 280 centros concertados. Además, hay 8.232 profesores, según los últimos datos del Ministerio de Educación, recogidos por Europa Press.

De forma paralela, hay 1,89 millones de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en centros ordinarios (el 23,1% de la población escolar), a los que se les adapta los currículos y los métodos de enseñanza. Se trata de un grupo muy heterogéneo, pues no solo lo integran alumnos con discapacidad, sino niños con déficit de atención, dislexia, trastornos de conducta o altas capacidades.

En los centros de Educación Especial se imparte Educación Infantil adaptada a las necesidades y competencias individuales de niños de entre tres y cinco años y Enseñanza Básica Obligatoria desde los seis años hasta los 16/18 años --dividida, a su vez, en Primaria (6-12 años) y Secundaria Obligatoria (13-16/18 años)--.

A partir de los 17/18 años hasta los 21, los alumnos pueden matricularse en Programas de transición a la vida adulta, con una oferta formativa orientada a facilitar la autonomía personal y la integración social y laboral.

Celaá mantiene la reválida de Méndez de Vigo en 4º de la ESO

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 28 ENE. 2019

Cuando gobernaba el PP, el PSOE le declaró la guerra a las evaluaciones externas y estandarizadas al final de cada etapa educativa, las llamadas reválidas. Ahora la ministra Isabel Celaá ha decidido mantener estas pruebas en 4º de la ESO tal y como las puso el año pasado su predecesor *popular*, Íñigo Méndez de Vigo: muestrales, con fines diagnósticos y sin consecuencias académicas para los alumnos.

El Ministerio de Educación tiene listo un proyecto de orden ministerial, al que ha tenido acceso EL MUNDO, que "prorroga" para el curso 2018/2019 la regulación que el 29 de enero de 2018 firmó el ministro del PP con el fin de detallar las características de estas pruebas para los alumnos que tienen en torno a 16 años. Son cuatro exámenes de cuatro asignaturas -Lengua Castellana y Literatura (o Lengua Cooficial y Literatura), Primera Lengua Extranjera, Matemáticas y Geografía e Historia- que duran un mínimo de 60 minutos y se realizan durante un máximo de cuatro días, cinco en el caso de las autonomías con lengua cooficial.

El borrador de Celaá trata de resolver el embrollo jurídico en el que se encontraban estas evaluaciones que, según la todavía vigente Lomce, debían aprobar todos los alumnos de todas las comunidades autónomas y de todos los centros educativos si querían obtener el título de la ESO. Como estos requisitos generaron muchas protestas, Méndez de Vigo aprobó en diciembre de 2016 un real decreto que las descafeinaba y suspendía sus efectos académicos "hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado por la Educación".

De censales pasaron a muestrales y se quedaron en pruebas únicamente de diagnóstico sin repercusiones para los alumnos que las suspendieran. Eso sí, todo esto siempre y cuando los partidos estuvieran trabajando para alcanzar un gran consenso.

El problema es que las sesiones parlamentarias del pacto de Estado se terminaron en abril de 2018, después de que el PSOE se levantara de la mesa de negociación. Y eso implicaba que la *moratoria* de Méndez de Vigo quedaba sin efecto. Roto el acuerdo, no quedaba más remedio que volver a la Lomce pura y dura de Wert. Con reválidas obligatorias para todos que impedían pasar de curso a quienes suspendieran.

En los últimos meses, distintos miembros del sector han advertido al Ministerio de la "inseguridad jurídica" que esta situación generaba: la Lomce sigue vigente a día de hoy y obliga a los alumnos a hacer, entre los próximos meses de mayo y junio, unos exámenes más exigentes que los de Méndez de Vigo, dado que ya no está la dispensa del pacto.

Sindicatos de profesores como CCOO o CSIF le sugirieron al equipo de Celaá que aprobara de forma urgente un real decreto para quitar del todo las reválidas y dejarse de problemas, y luego negociar una ley orgánica con el resto de cuestiones más a largo plazo. Pero el Ministerio ha preferido prorrogar las pruebas de Méndez de Vigo, mientras está a punto de enviar al Congreso una ley que deroga la Lomce y todo lo que contiene.

En el proyecto de orden ministerial, que debe someterse todavía a consulta de las comunidades autónomas y del Consejo Escolar del Estado, se explica por qué se ha adoptado esta solución continuista: "Si se efectuase una regulación nueva de estas pruebas de evaluación, cuando el marco normativo que desarrollan puede ser transformado, podría dar lugar a incoherencias que no serían convenientes para el buen funcionamiento del sistema educativo y para la seguridad jurídica de las administraciones educativas". En otras palabras, la intención del Gobierno es mantener el **modelo Méndez de Vigo** hasta que entre en vigor la **ley Celaá**.

La orden ministerial no va a gustar nada a un buen número de docentes, estudiantes y familias que durante años han denunciado -en la misma línea que antes defendía este partido- que las evaluaciones externas, aun cuando no tienen efectos académicos, no reflejan bien la evolución del alumno, son muy largas y hay que dedicar mucho tiempo para prepararlas. Los profesores se quejan de que, al final, se pasan todo 4º de la ESO entrenando a los niños, mientras que los padres dicen que les generan estrés. Argumentan que, si el fin es diagnosticar sobre los fallos cometidos y tomar medidas, no tiene sentido hacerlas al final de la etapa, cuando ya poco se puede cambiar. A finales de 2016 lo resumió así el entonces portavoz del Grupo Socialista en el Congreso, Antonio Hernando: "No queremos suspender los efectos académicos de las pruebas, queremos que esas pruebas no existan". Ahora las cosas han cambiado.

europapress.es ANPE considera la 'Ley Celaá' como una "reforma parcial" y pide a la ministra que retome el pacto educativo

MADRID, 28 Ene. (EUROPA PRESS) –

El sindicato de docentes ANPE ha calificado la reforma de la ley educativa que prepara el Gobierno de Pedro Sánchez como una "reforma parcial" y ha pedido este lunes a la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, que retome el pacto educativo para aportar "estabilidad" al sistema de enseñanza. ANPE ha podido trasladar esta petición personalmente a Celaá durante una reunión celebrada en la sede del Ministerio en Madrid, en la que el sindicato ha entregado un decálogo de propuestas "para la mejora de la enseñanza pública y su profesorado".

"Y le hemos pedido, que dichas cuestiones sean negociadas y consensuadas con los representantes del profesorado", añade ANPE en un comunicado. La representación de ANPE, encabezada por su presidente Nicolás Fernández, ha manifestado a Celaá que la reforma educativa que prepara su Ministerio "no es la reforma global y profunda que necesita la educación en España".

Para el sindicato, en la también conocida como 'Ley Celaá' "se corrigen algunas deficiencias de la LOMCE relacionadas con medidas académicas, el diseño curricular, la estructura de los ciclos y el funcionamiento de los centros", pero no aborda "la situación del profesorado".

Por todo ello, ANPE ha pedido a Celaá que "de manera paralela a la tramitación de la Ley se aborden y se impulsen en los foros de negociación correspondientes" asuntos como "el cambio en la política educativa" con una "Ley de la Profesión Docente que regule el diseño de la profesión docente y un Estatuto de la Función Pública Docente para los funcionarios docentes".

También, dentro del decálogo de reivindicaciones del sindicato, se encuentra la equiparación retributiva del profesorado, ampliar las ofertas de empleo público que reduzca la interinidad, la recuperación de las condiciones laborales "perdidas", la creación de enfermerías escolares o la equiparación de permisos y excedencias del profesorado para ayuda a la conciliación familiar del profesorado. Según ANPE, "la ministra ha manifestado su disposición al diálogo".

europapress.es

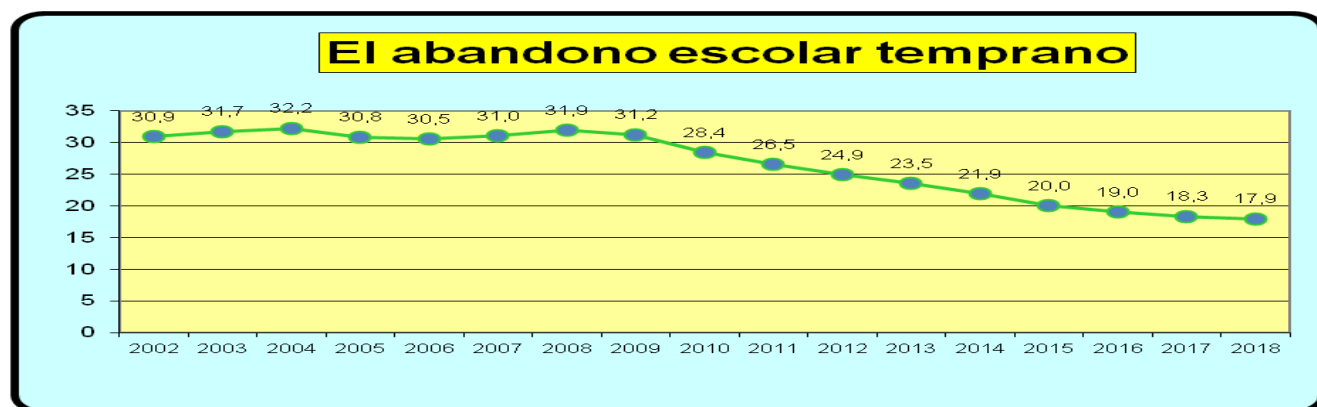
El abandono escolar temprano en España descendió al 17,9% en 2018, la cifra más baja de la última década

MADRID, 29 (EUROPA PRESS)

El abandono escolar temprano --jóvenes de entre 18 a 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria-- se situó en 2018 en el 17,9%, la cifra más baja de la última década, según los análisis elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística publicadas este martes. Esta cifra supone 0,33 puntos menos respecto a 2017, y confirma el descenso progresivo de esta tasa desde 2008.

Según el estudio elaborado por el Ministerio, este descenso del abandono escolar temprano registrado en los últimos diez años se debe, principalmente, al incremento de la población que ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria en España en este periodo (un aumento de 12,5 puntos porcentuales).

Por sexo, los datos reflejan que el 14% de las mujeres, de 18 a 24 años, han abandonado el sistema educativo de manera prematura en 2018, frente al 21,7% de los hombres, manteniéndose así las diferencias entre ambos sexos que se vienen registrando en los últimos años. Desde 2008, la tasa de abandono escolar ha descendido en 16,3 puntos porcentuales en el caso de los hombres y en 11,1 en el de las mujeres.

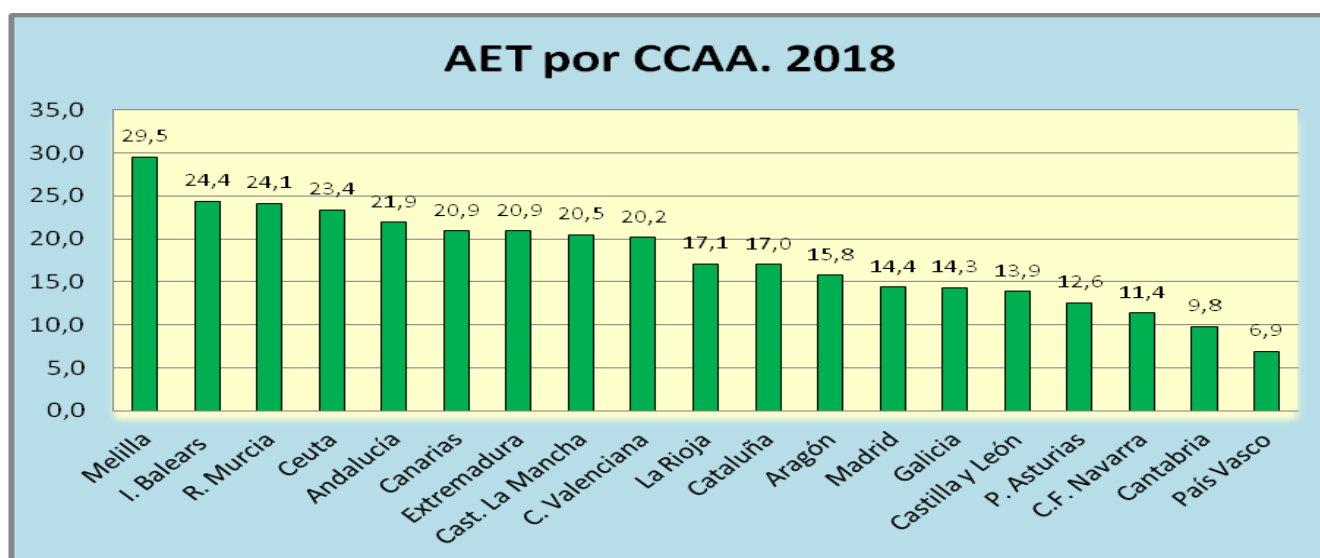


BALEARES Y MURCIA, LAS MAYORES TASAS

Por comunidades autónomas, País Vasco (6,9%) y Cantabria (9,8%) son las que registran las tasas de abandono escolar más bajas de España. Por contra, Baleares (24,4%) y Región de Murcia (24,1%) son las que tienen un porcentaje más alto.

La mayoría de las comunidades autónomas han disminuido su porcentaje de abandono escolar respecto a 2017, destacando el descenso de Castilla y León, que reduce un 2,8%, y Asturias, con un 2,2%. También Baleares, que a pesar de tener el porcentaje más alto de España ha logrado bajar un 2,1% su tasa de abandono escolar en un año.

Por el contrario, siete comunidades han incrementado su tasa en 2018, sobre todo La Rioja, con un 4,2% más, y Canarias, un 3,4%. También destaca que la Comunidad de Madrid, con una de las rentas per cápita más altas de España, aumenta medio punto su tasa de abandono temprano hasta situarse en el 14,4%.



Asimismo, el análisis muestra que el 42,4% de la población entre 30 y 34 años ha alcanzado el nivel de Educación Superior (FP de Grado Superior o estudios universitarios), lo que supone el valor máximo de la serie histórica y continúa así por encima del punto de referencia europeo del 40% para el año 2020. Por sexos, del total de la población de mujeres, en este grupo de edad, el 48,6% ha alcanzado este nivel educativo, frente al 36,1% de los hombres.

Por otro lado, los datos reflejan que el indicador de formación permanente sigue mejorando. De esta forma, en 2018, el 10,5% de la población de 25 a 64 años ha seguido algún tipo de formación en el último mes. Esta cifra supone 0,6 puntos más que la registrada el año anterior. Las mujeres también lideran este índice, situándose en el 11,5%, 2 puntos más que el dato de los hombres.

EL PAÍS

¿Tienen derecho las familias a revisar los exámenes corregidos de sus hijos?

Varias autonomías emiten órdenes para evitar que los docentes se nieguen a entregar copias de las pruebas a las madres y padres que lo soliciten

IGNACIO ZAFRA. ANA TORRES. 30 ENE 2019

La Consejería de Educación de la Generalitat valenciana ha recordado a los centros educativos de primaria y secundaria que están obligados a entregar copia de los exámenes corregidos de los alumnos a las familias que lo soliciten. El departamento, gestionado por Compromís, había recibido una petición en tal sentido del defensor del pueblo valenciano (Síndic de Greuges), José Cholbi.

La entrega de copias de las pruebas de los estudiantes a las familias es una disputa que se juega en varias autonomías. Desde 2015, el Defensor del Pueblo ha realizado peticiones similares a los Gobiernos regionales de Extremadura, Navarra o Madrid. Entre sus argumentos, el Defensor expone que la Ley de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas —de 2015— prevé que "los interesados en un procedimiento administrativo" podrán conocer, "en cualquier momento", el estado de la tramitación de los procedimientos que les afecten y obtener copia de los documentos. El Defensor considera que esa interpretación es extensible al ámbito educativo y, como el Síndic en la Comunidad Valenciana, se basa para ello en resoluciones judiciales que avalan esta modalidad de acceso a la información administrativa.

El defensor del pueblo valenciano ha actuado de oficio después de que asociaciones de madres y padres le trasladaran las dificultades con que se encontraban en este terreno. "Han venido a vernos familias quejándose de que solo podían ver el examen de sus hijos en un despacho del colegio con el profesor delante. Y si los padres no sabían mucho de la materia, por ejemplo de Matemáticas, tenían que buscar a un familiar o a un conocido que sí supiera para que les acompañara", afirma Lorenzo Tendero, presidente de la confederación valenciana Covapa. "No es una cuestión de desconfiar del profesor, sino de que la mejor manera de ayudar a nuestros hijos es ver en qué han fallado. Se nos pide que seamos complementarios con la escuela en la formación, pero si no sabemos dónde hay que reforzarlos, difícilmente vamos a poder hacerlo", añade. "El problema es la desinformación; las familias no saben que tienen ese derecho y los profesores desconocen que tienen esa obligación", explica Camilo Jené, presidente de la FAPA Giner de los Ríos, que aglutina a las asociaciones de madres y padres de alumnos de Madrid. Muchas familias, explica, no denuncian para evitar un enfrentamiento con los docentes y no perjudicar a sus hijos. Algunas comunidades han aprobado órdenes específicas para regular ese derecho, como es el caso de Madrid, que lo hizo en 2014 para primaria y en 2016 para secundaria.

En el caso de Valencia, una portavoz de Educación, ha explicado que enviarán una circular a los centros de primaria y secundaria para recordar a los docentes que deben aceptar las peticiones, porque así lo establece la legislación administrativa. La normativa educativa vigente no contempla, sin embargo, "expresamente" el derecho del alumnado o de sus representantes legales —en caso de ser menores de edad—, de obtener una copia de los exámenes realizados si no es en el "ámbito de un procedimiento de reclamación", expone el Síndic en su petición, en la que remarca que las familias deben tener la opción de revisar las pruebas de evaluación en casa para ayudar a sus hijos a repasar errores o, "sencillamente", ejercer su derecho de acceso a esos documentos.

Dos sentencias

El Síndic y el Defensor del Pueblo citan en sus peticiones a las Administraciones autonómicas dos sentencias en las que, hace ya casi dos décadas, los tribunales dieron la razón a quienes pedían acceso a copias de exámenes. La primera, dictada por el Juzgado de lo Contencioso-administrativo número 3 de Málaga en el año 2000, rechazó el recurso de una docena de profesores contra la resolución de la directora de su instituto que les obligaba a mostrar los exámenes a la madre de una alumna. El magistrado señaló que la legislación, desde el artículo 105 de la Constitución hasta el desarrollo legislativo del procedimiento administrativo común autoriza a los ciudadanos "el acceso a los archivos y registros administrativos cuando ostentan la condición de interesados del procedimiento según la Ley, lo que les permite obtener copias de los documentos contenidos en el expediente, cualquiera que sea la forma de expresión". "En consecuencia", proseguía el fallo, "no hay razones de ningún tipo para impedir que el padre o madre de una alumna conozca los resultados".

La segunda sentencia fue dictada por el Tribunal Superior de Cataluña dos años después, en respuesta al recurso presentado por una alumna de la Universidad Autónoma de Barcelona, a la que se había denegado la copia de una prueba de la asignatura de Derecho del Trabajo. "El derecho a disponer de fotocopia del examen realizado se constituye en un elemento de valoración básico para que el interesado pueda concluir con el imprescindible sosiego y precisión, en primer lugar, sobre la razonabilidad de solicitar la revisión extraordinaria del examen y, en segundo lugar, para que pueda formular con el debido conocimiento de causa las alegaciones que a su derecho convengan", señaló el tribunal.

Andrés Boix, profesor de Derecho Administrativo de la Universidad de Valencia, comparte el criterio del Síndic de Greuges y el Defensor del Pueblo. "Evaluar es un procedimiento administrativo. Y en él, cuando los alumnos son menores, los padres son también interesados y deben poder intervenir con las garantías clásicas del procedimiento administrativo. Los funcionarios públicos, también los que nos dedicamos a la docencia, estábamos acostumbrados a que una parte de nuestra actividad era una caja negra respecto a la que la sociedad y los interesados no veían qué pasaba dentro. Eso, a veces, está bien porque permite poder solucionar cosas de forma informal, pero tiene riesgos y permite abusos. Que exista esta transparencia y oportunidad de control es, además, positivo porque incentiva a los funcionarios a hacer las cosas con más cuidado".

El caso de Madrid

En diciembre de 2014, la Comunidad de Madrid emitió una orden para regular la información y participación de las familias de los estudiantes en la que se especificó que podrían solicitar copia de los exámenes a través de un registro con una petición individual y concreta. En esa misma normativa se explicaba que, en ningún caso, se podrían pedir todos los exámenes en una sola petición. En julio de 2016, se hizo lo mismo con secundaria.

Pese a la regulación, algunas familias continuaron teniendo problemas y se vieron obligadas a interponer un recurso ante la Administración. Fabio Diéguez, padre de tres alumnos del colegio Nuestra Señora del Castillo, en el pueblo madrileño de Perales de Tajuña, y presidente del AMPA de ese centro, lideró la protesta y tramitó la reclamación. "Para nosotros es esencial poder ver en qué están fallando nuestros hijos para poder darles apoyo en casa o contarlos a las academias; si tienen un problema de comprensión lectora, de cálculo o de ortografía", explica Diéguez. A través de la federación de asociaciones de familiares de alumnos de Madrid — FAPA Giner de los Ríos— presentaron un recurso en la Administración y, después de dos años, les dieron la razón.

El nuevo protocolo del centro, que acordaron en una reunión con el director del colegio y un representante de la Inspección Educativa, establece que las familias deben explicar en el escrito de solicitud el motivo por el que quieren la copia del examen. En ningún caso podrá ser una modificación de la nota o puntuación obtenida.

ABC.es

El Senado anula la intención del Gobierno de que las CCAA fijen el horario de los profesores

La Comisión de Educación aprueba una enmienda del PP para que el Ejecutivo legisle para toda España
PALOMA CERVILLA. Madrid. 30/01/2019

La Comisión de Educación del Senado ha aprobado hoy una enmienda del PP para evitar la intención del Gobierno socialista de dar libertad a las autonomías para que fijen el horario lectivo de los profesores. Esta medida estaba dentro del Proyecto de Ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, que fue aprobado en el Congreso de los Diputados.

Los populares han hecho valer su mayoría absoluta en la Cámara Alta y en la tramitación parlamentaria van a conseguir que este punto se incorpore a la ley. Ya han pasado el primer obstáculo, al incorporarlo al dictamen de la ponencia, y se aprobará definitivamente en el pleno del próximo día 5 y 6 de febrero.

El PSOE se verá obligado a levantar esta enmienda en el Congreso, y recabar el apoyo parlamentario necesario para hacerlo. Al introducir nuevas enmiendas, este proyecto de ley tiene que regresar al Congreso.

La enmienda del PP, según aseguró a ABC la senadora Ana González, reclama al Gobierno que fije, con carácter general para toda España, 23 horas lectivas para Primaria, infantil y educación especial; y 18 para secundaria. En el proyecto de ley socialista se deja libertad a las autonomías para fijar horarios y solo hace una recomendación en relación a las 23 y a las 18 horas.

el diario de la educación

Es posible vivir sin PISA

PISA no puede tener valor formativo porque no nos proporciona la información que se necesita para entender, para ayudar, no para seleccionar.

José Gimeno Sacristán

Del nacimiento de una visión de la educación

Creemos que poco se puede decir acerca del Informe PISA (Program for International Student Assessment) que hace público la OCDE cada tres años. En el correspondiente al año 2006 se asume que la misión de este informe es la de ofrecer información como un recurso para que los países miembros puedan adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles de los sistemas educativos en beneficio de los estudiantes. Sus autores y promotores lo presentan como una herramienta que pretende diagnosticar las debilidades y fortalezas de los sistemas educativos, de acuerdo con los supuestos que proponen quienes deciden todo el proceso.

Detrás de este proyecto existe un complejo *background* de supuestos filosóficos, morales, políticos, económicos, sociales, psicológicos y pedagógicos que constituyen un argumentario que se convierte en una especie de narrativa que arropa al proyecto de la OCDE. Con ese envoltorio se “vende” el hallazgo a los gobiernos sobre la valía del proyecto (sin poner muchas exigencias, pues está avalado por la autoridad de procedencia). ¿Cómo dudar de lo valioso que es, viniendo de quien viene?

PISA se constituye con una novedad: el rechazo a los contenidos “tradicionales” y su sustitución por las competencias [J. Gimeno Sacristán (Autor y comp) (2008), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid]. Un constructo éste con una larga historia, sobre todo en la formación profesional, al que ahora se le está cambiando su significado original que sustituye por otro más “actualizado”, más amplio y, digamos, también más confuso.

El primer informe PISA lleva el título de: *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Sin dejarse notar, en posteriores informes los contenidos y las destrezas se sustituyen por competencias, a las que PISA define como “un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes”.

No tenemos clara su “composición”, la intensidad de los componentes, el cómo se crea, si su crecimiento se da solamente en los ámbitos escolares o fuera de ellos. O cómo pueden analizarse para desarrollar las operaciones que, dada su supuesta universalidad, podrán ser aplicadas por todos los docentes, centro educativos, administradores, etc. en todos los países.

Las pruebas de PISA actúan de aglutinantes que prestan coherencia u homogeneidad a los sistemas educativos y que hacen posible la comparación entre ellos. Se produce la contradicción: buscar un objetivo común, compartido con el derecho que tienen los individuos a que su singularidad sea respetada.

Preguntas que inquietan en un proyecto “ateórico”

PISA puede tener utilidad y ser aprovechado hasta donde permiten las limitaciones que son inherentes a la naturaleza de los métodos y técnicas que se emplean. El método se convierte en contenido. Contiene información acerca de la información. Parafraseando a MacLuhan, podemos decir que el medio también es mensaje en la investigación evaluativa.

Es necesario observar la coherencia entre los pasos que se den al desarrollar un proyecto como el que nos ocupa para garantizar la validez y sentido del proyecto ¿Para qué y por qué evaluamos? Por aquí hemos de empezar. ¿Qué aporta el esfuerzo que se hace de personas, medios, etc.? ¿Hay alternativas a lo que hace PISA? Algo tiene que haber que explique el éxito “comercial”, de la “venta” de un producto que, además, es caro como veremos. Al comienzo del programa PISA en el año 2000 apenas una veintena de países, fundamentalmente europeos, formaban el “Club PISA”. En la edición última de 2018 han participado más de 80.

Este éxito se explica, entre otras razones, por el eco mediático que produce la información sobre algunos datos; por el hecho de emanar de un organismo, como la OCDE, que tiene experiencia en la realización de auditorías. Estamos ante un proyecto que se hurta a la discusión pública y a la participación de los agentes sociales concernidos por el tema de que se trate. No es un ejemplo de evaluación democrática¹ que evite, por ejemplo, la imposición de modas, que aclare la responsabilidad sobre los usos de los datos.

PISA no se apoya en corrientes ni tradiciones del pensamiento y de la investigación sobre educación, ignorando lo razonables que pueden ser las propuestas de universidades, institutos de Evaluación, etc.

Por otro lado, aparenta ser neutral aunque no lo es, respecto de los conflictos que existen entre visiones y opciones distintas de enfocar y desarrollar la educación. Se está trabajando para incorporar nuevas competencias en el campo de las finanzas. Quedan fuera de PISA otros ámbitos de la formación no atendidos que podrían extenderse al campo de las ciencias sociales y de humanidades.

De qué no informa PISA

Habrá que tener en cuenta la realidad de hacia dónde se orientan los intereses de los estudiantes. La mitad de quienes se matriculan en los bachilleratos lo hacen en las especialidades o áreas devaluadas e “inútiles”, que no forman parte de la educación que es dominante.

En defensa del valor de PISA hay quienes piensan que la información que se contiene en los informes les capacitará para guiar y corregir los defectos, así como suplir carencias de los sujetos. M. Scriven (1967) le dio el nombre de evaluación formativa a la cual le opuso la evaluación sumativa que es, por ejemplo, la que se refleja en los expedientes académicos, la que hace balance de periodos largos de trabajo y de estudio, la mayoría de los exámenes, o la que sirve para acreditar la valía de los profesionales.

Lo que se denomina como una evaluación formativa (concepto que se plasmó en lo que se denominó *evaluación continua* con la Ley General de Educación de 1970), se caracteriza porque su función es acompañar a los que aprenden, descubrir las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando se están desarrollando las tareas académicas.

En sentido estricto, sólo debería utilizarse el término de evaluación formativa cuando se refiera a personas que, de forma inmediata, pueden reconducir los aprendizajes. La evaluación formativa es un proceso continuado de observación, de interpretación, de comprensión y de proposición de medidas de corrección o de refuerzo.

PISA no puede tener valor formativo porque no nos proporciona la información que se necesita para iluminar algo los modelos de caja negra en los que se apoya buena parte de la investigación en educación. Evaluar para entender, para ayudar, no para seleccionar. Ese será un principio para defender la reflexividad de la pedagogía, liberada de arcaísmos ideológicos y de los dogmas positivistas, sin penetrar en lo que está ocurriendo. No puede derivarse de PISA una pedagogía alternativa que transforme las instituciones, los hábitos del profesorado y las tareas de aprendizaje. La información que nos proporcionan las pruebas de PISA nos deja en esa caja.

Scriven ponía de manifiesto la existencia de dos culturas. La que pretende mantener la opción formativa. La otra se ha constituido por las evaluaciones burocráticas, de control, para la selección y clasificación de los individuos... Juan Manuel Álvarez ha perfilado con acierto las dos culturas, cuando tituló su libro *Evaluar para conocer, examinar para excluir*.

La comparación de los sistemas educativos en PISA se lleva a cabo bien contrastando las puntuaciones medias que obtienen los sujetos que componen la muestra de participantes de cada país; o bien marcando el lugar que ocupa cada país en el conjunto de todos ellos.

Este proceder es radicalmente insolidario, pues siempre existirán quienes son los últimos y los primeros. Lo cual tiene consecuencias para la imagen que podamos tener de nosotros mismos y de los demás según se encuentre cada cual por encima o por debajo de la media.

Hay que hacer una observación respecto del empleo de las ordenaciones de países. No es lo mismo ocupar el puesto 23 en una relación de 42 países, caso de España (según la puntuación en Matemáticas en el informe del año 2000), que estar en el puesto 28 de un conjunto de 70 países que participaron en el informe de 2015. La posición de España no se plasma en una mejora real porque en 2000 tenía por delante al 54,8 % de los países, mientras que en 2015 ha llegado a tener el 40%. ¿Quiere eso decir que ha mejorado la calidad de la enseñanza en el sistema educativo español? No porque entre los años 2000 y 2015 han entrado países a PISA que tienen peores condiciones. España no gana más calidad, pero mejora el puesto que ocupa en la ordenación de todos los países.

Dado que los resultados de cada país no sufren cambios importantes a lo largo de los últimos 15 años, si se constata que a pesar de que los informes en este periodo vienen destacando déficits importantes en España, si además existen diferencias notables entre las comunidades autónomas, si a pesar de todo eso, no se sabe que los gobiernos hayan tomado medida alguna ¿Merece la pena gastar los dos millones de euros que nos ha costado la participación en el último PISA?

Sí que están sirviendo los informes realizados por encargo particular sobre uno o varios centros, que se han utilizado para mostrar la superioridad de los resultados de los centros privados. Tienen la suerte de poder pagarse los 3.000 a 4.000 euros que cuesta este servicio, que no los podrán pagar los centros públicos. PISA es una amenaza al sistema público. Todo un hallazgo que introduce confusión por su carácter borroso y polimórfico.

Sólo una ironía: puede que a alguien se le ocurra pronto que este servicio debe formar parte del derecho a la educación y que, por tanto, ha de ser financiado.

(1) Concepto que puso en circulación B, MacDonald: “La evaluación democrática es un servicio o de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo”. El patrocinador no debe imponer sus puntos de vista. En ‘La evaluación y el control de la educación’, J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (En *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. 1982. Akal. Madrid).

Scriven, M. 1967. *The methodology of evaluation. Perspectives on Curriculum*. (AERA Monograph Series on curriculum Evaluation, n. 1). Chicago, Rand McNally.

El Decreto de convivencia de la Comunidad de Madrid, una ocasión perdida

Reducir la convivencia a la lucha contra el acoso implica una reducción importante de su contenido. Identificarla con la disciplina supone perder una gran parte de su riqueza.

Pedro Uruñuela Nájera

En días pasados ha sido noticia en la prensa y en la televisión la propuesta que hace el borrador de decreto de convivencia impulsado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, que considera falta grave de los alumnos/as “la omisión del deber de comunicar al personal del centro las situaciones de acoso o que puedan poner en riesgo grave la integridad física o moral de otros miembros de la comunidad educativa...”. La FAPA Giner de los Ríos ha denunciado esta categorización, pidiendo su retirada.

Este punto concreto, que más adelante se analizará en profundidad, es, sobre todo, un síntoma de lo que subyace en el borrador de decreto que hace la Consejería de Educación. Un decreto largamente esperado, que presenta algunos avances importantes, en relación con la recuperación de la mediación, los planes de convivencia o la organización de los apoyos para el trabajo de esta, pero que sigue fielmente anclado en los planteamientos tradicionales del modelo reactivo que lastran y hacen ineficaces estos posibles avances.

Si hacemos un primer análisis del uso de determinadas palabras a lo largo del decreto, veremos que las más frecuentes son “normas” (95 veces), seguidas de sanción/sanciones y correcciones (ambas 34 veces cada una). Sin embargo, la palabra “paz” sólo se emplea seis veces, “valores” 12 y “diálogo” 6. Es una muestra clara de qué es lo que importa a quienes han redactado este decreto y, sobre todo, de cómo entienden la convivencia. Y es que, a pesar de tratarse de una norma que va a regular la convivencia en los centros educativos, en ningún momento se hace una definición explícita de esta, debiendo deducirse de las aplicaciones concretas que se proponen.

Tras la lectura del borrador, se constatan dos planteamientos de lo que se entiende que es la convivencia: en primer lugar, se reduce a la disciplina que exige cumplir unas normas dadas: convivencia igual a mantener la disciplina; y, en segundo lugar, convivencia es eliminar las situaciones de maltrato o acoso entre iguales. Al parecer, no existen otros tipos ni situaciones de violencia en los centros, sólo se da la violencia entre alumnos y alumnas, no por parte del profesorado, entre sí o hacia el alumnado y las familias, ni existe otro tipo de violencia estructural y sistémica, propia del sistema educativo, que cuesta distinguir e identificar por estar ya muy acostumbrados a ella.

Reducir la convivencia a la lucha contra el acoso implica una reducción importante de su contenido. Identificarla con la disciplina supone perder una gran parte de su riqueza, la relativa a las relaciones positivas entre todos los miembros del centro y de la sociedad. Ambas son un claro ejemplo del modelo reactivo que subyace en el decreto. En este modelo lo que importa es el control del alumnado porque, de esta forma, se podrá hacer el trabajo importante y más propio del centro, el proceso de enseñanza, el desarrollo de los contenidos curriculares previstos para esa etapa. La convivencia no es un aprendizaje fundamental, es sólo un medio para poder hacer lo importante, el desarrollo de las clases y de los programas de enseñanza.

Para conseguir esto, el decreto recoge un conjunto de normas que muestran qué conductas están prohibidas, qué es lo que no se puede hacer. A la vez, se fijan las sanciones que hay que aplicar en caso de incumplimiento de dichas normas, convencidos de que es a través de la sanción y del castigo como se logra el aprendizaje de la conducta correcta por parte del alumnado. Las normas son el elemento principal y así lo establece el punto 13.2b, relativo a los fines de los planes de convivencia: "Fomentar en los centros educativos los valores, las actitudes y las experiencias que permitan mejorar el grado de conocimiento, aceptación y cumplimiento de las normas". Lo sustantivo son las normas, lo instrumental son los valores, las habilidades y actitudes.

En definitiva, el borrador de decreto continúa el modelo recogido en el artº 124 de la LOMCE. Aunque se hable de planes de convivencia, enseguida se pasa a considerar lo importante: las normas y las sanciones. Se prolonga, de esta forma, el planteamiento del modelo reactivo que caracteriza a la LOMCE, 'reaccionando' ante las diversas situaciones de quiebra de la convivencia una vez que han tenido lugar. El artº 13 del decreto es el mejor ejemplo de estos planteamientos reactivos y autoritarios, ya que recoge sus principales elementos, incluida la mención a la autoridad del profesorado, confundiendo lo que es una reclamación de más poder para el profesorado con lo que es el refuerzo de la legítima autoridad, basada en el prestigio moral y en la capacidad de influencia sobre el alumnado.

Frente a estos planteamientos reactivos, somos muchos quienes reivindicamos un modelo diferente, un modelo proactivo. Son muchos años de vivir en planteamientos como los señalados y nos cuesta mucho cambiarlos. Pero es importante intentarlo e ir caminando hacia otros enfoques diferentes.

¿Qué cosas, qué aspectos proactivos echamos de menos en el borrador del decreto? En primer lugar, valorar y darle la importancia que tiene a la riqueza de la convivencia positiva, algo que es imposible regular sólo a través de normas. Quienes hemos dado clase sabemos de la imposibilidad de tener previstas todas las situaciones que pueden darse en un aula. Como alguien ha señalado, una clase y lo que sucede en el centro "se parecen más a un concierto de jazz que a la trayectoria de una bala". Es imposible encerrar en normas la riqueza de las relaciones, por ello es necesario desarrollar todas las capacidades necesarias para poder relacionarnos, preparar para lo imprevisto, para la respuesta abierta que nos exigen muchas de las situaciones del aula y del centro.

En segundo lugar, las normas son necesarias para una buena convivencia, pero siempre que cumplan dos condiciones: que sean inclusivas y que se hayan elaborado de forma participativa. Muchos de los reglamentos vigentes en los centros sirven, sobre todo, para separar a quien no se adapta a lo común, bajo la justificación de estar dañando a los demás compañeros/as. Y, en la mayoría de los casos, las normas ya están hechas y establecidas, únicamente cabe su aceptación acrítica. Solo si el alumno/a las sienten como suyas, las normas serán aceptadas y serán eficaces, algo que se consigue a través de la participación de todas las personas implicadas en este proceso.

En tercer lugar, el mayor esfuerzo y la mayor dedicación horaria deben emplearse en la prevención, en la construcción de las condiciones que hagan muy difícil la aparición de los problemas de convivencia. Trabajar por la construcción y desarrollo del grupo y de una buena relación entre sus miembros, desarrollar adecuados sistemas para la gestión pacífica de los conflictos, la puesta en marcha de equipos de alumnado-ayudante, etc. son medidas importantes, no recogidas en el borrador de decreto, que sirven para prevenir y desarrollar una convivencia positiva. En definitiva, es trabajar por el desarrollo de las capacidades necesarias para la convivencia, dando el protagonismo de su desarrollo a los propios alumnos y alumnas.

En cuarto lugar, es necesario revisar y discutir en todos los órganos del centro y por parte de todas las personas el concepto de justicia que tenemos, en la práctica, en nuestro centro. Seguimos anclados en el concepto de justicia punitiva y sancionadora, una justicia retributiva basada en que "quien la hace la paga". De ahí la obsesión por las normas y las sanciones. Pero es posible otro enfoque diferente, basado en otro tipo de justicia, la justicia restaurativa.

Lejos de centrarnos en quién es el culpable, debemos plantearnos dos preguntas, cuál es la necesidad educativa que ponen de manifiesto las conductas de determinados alumnos/as y cuál es el daño que se ha causado al grupo y cómo podemos repararlo. Se busca, así, la recuperación de todo el alumnado, buscando la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones, intentando también incidir en los factores estructurales presentes en dicha situación y origen de ésta.

En quinto lugar, es necesario no confundir y mezclar dos planteamientos diferentes, la mediación y las sanciones. Y, sobre todo, no se puede considerar la mediación como antesala de la sanción, condicionada a ésta última. No repitamos viejos errores, la mediación es un paso y un avance hacia otro modelo de convivencia, por el que hay que apostar decididamente.

Estas reflexiones se han hecho sobre el borrador de decreto que presentó la Consejería de Educación de Madrid. Espero que, tras el paso por la discusión pública del mismo, se escuche la voz de la comunidad educativa y se introduzcan las modificaciones necesarias. Así lo deseo.

Pedro M^a Uruñuela Nájera. Asociación CONVIVES

ESCUELA

El Gobierno aumenta un 5,9% la inversión en políticas educativas

El secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, ha presentado esta mañana en la Comisión de Educación y FP del Congreso de los Diputados el Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2019. Antes de la comparecencia de Tiana, ha intervenido el subsecretario de Educación y Formación Profesional, Fernando Gurrea.

Los presupuestos apuestan por las políticas públicas, con un gasto social que supone más del 57% del total. Las dotaciones destinadas a la política de Educación ascienden a 2.722 millones de euros, un 5,9% más que en 2018. Esta cifra incluye tanto el presupuesto del Ministerio de Educación y FP como diferentes programas educativos de otros ministerios.

En concreto, el presupuesto del Ministerio de Educación y FP se sitúa en 2.321 millones de euros (partidas no financieras), lo que supone un aumento del 7,8% respecto a 2018. Este incremento es superior al aumento medio del presupuesto total del Gobierno, que es del 4%. Una de las partidas más importantes es la destinada a becas y ayudas al estudio, con una dotación de 1.734,7 millones de euros, lo que supone 198,8 millones más que en 2018 (un incremento del 12,9%).

Dentro de este programa, la dotación para el sistema general de becas y ayudas al estudio asciende a 1.620 millones de euros, lo que significa 150 millones de euros más que el año anterior (un aumento del 10,2%), alcanzando la dotación más alta de la democracia. Para 2020 se destinará un incremento adicional hasta completar 536 millones más que en 2018, lo que supone un aumento del 36,5%, superando los 2.006 millones de euros. El programa de becas y ayudas contempla 100 millones de euros para la cobertura de libros de texto y material didáctico, duplicándose su cuantía respecto a 2018.

Para el refuerzo educativo, el ministerio ha reformulado el antiguo PROEDUCAR, transformándolo en el nuevo Programa de Orientación y Refuerzo al Avance de la Educación, con medidas dirigidas tanto al profesorado como al alumnado. Su dotación es de 40 millones de euros, a los que hay que añadir la cofinanciación del Fondo Social Europeo y de las comunidades autónomas. Los presupuestos también incluyen dos nuevos programas de cooperación territorial que suman 450.000 euros: uno de movilidad de profesores para realizar intercambio de experiencias y visitas formativas entre comunidades autónomas, y otro de apoyo y estímulo a proyectos de innovación educativa liderados por escuelas y profesorado.

En cuanto a la Formación Profesional, y cofinanciados por el Fondo Social Europeo, se destinan alrededor de 17 millones de euros al impulso a la FP Dual; cerca de 9 millones para formación, perfeccionamiento y movilidad del profesorado; alrededor de 6,5 millones en acciones de calidad en FP del sistema educativo español, y 2,5 millones a evaluación y acreditación de las competencias profesionales.

También se destinan en torno a 4,5 millones de euros para convenios con comunidades autónomas para el desarrollo de programas de acciones de compensación educativa e inserción laboral y para otras acciones de FP en colaboración con las comunidades. Con estas medidas se sigue impulsando el Plan Estratégico de FP, presentado el pasado mes de septiembre.

A estas acciones se añade el Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021 que impulsa el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social a través del Servicio Público de Empleo Estatal, que en su eje dedicado a la FP prevé destinar a lo largo de su vigencia un total de 1.139 millones de euros, de los que 378 millones corresponden a 2018. En Ceuta y Melilla –cuya gestión educativa es competencia del ministerio–, el ministerio dedica más de 36 millones de euros para la atención educativa de los niños y jóvenes de las ciudades autónomas. Para el programa de Educación en el exterior se contemplan 96 millones de euros, a los que se suman 10 millones para cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior.

El liderazgo educativo y “la reforma” de la reforma de la LOE

Miguel Ángel Sancho Gargallo. Fundación Europea Sociedad y Educación.

En estos días se va a iniciar en el Congreso la tramitación del proyecto de Ley de Reforma de la LOMCE promovido por el Gobierno. Entre las propuestas que plantea, al analizarlas en el marco constitucional regulatorio del Derecho a la educación, destacan las medidas que afectan al liderazgo pedagógico del director y de su equipo, transfiriendo parte de sus competencias al Consejo escolar del centro educativo.

Se podría decir que de alguna forma, se contraponen el derecho a la participación educativa frente al derecho a la dirección de los centros educativos. Es compatible el ejercicio de un liderazgo participativo que implica a toda la comunidad educativa, con la capacidad de tomar decisiones por parte del equipo directivo.

El liderazgo educativo efectivo junto a la autonomía pedagógica de los centros y su rendición de cuentas, son pilares en los que se apoyan los procesos de mejora de los centros de enseñanza. Así lo afirman reiteradamente los informes internacionales y la literatura.

El énfasis en el papel decisorio que deben tener los Consejos Escolares ha sido algo puesto de manifiesto y perseguido desde los primeros pasos de los nuevos responsables de las políticas educativas. Así, lo señaló la Ministra de Educación y Formación Profesional ante la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso, en la comparecencia del 11 de julio de 2018 ante la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso:

“La primera medida urgente que les anuncio, Señorías, es la recuperación de la participación de la comunidad educativa en los Consejos Escolares. Modificaremos los artículos 122, 127 y 135 de la LOMCE para recuperar el papel decisorio y de gobierno de los Consejos Escolares, cambiando también el modo de selección de los directores en los centros públicos”.

En la propuesta de modificación de Ley Orgánica, presentada por el Ministerio de Educación el 7 de noviembre, se refuerza esa misma medida al proponer reequilibrar las competencias del Consejo Escolar y de los directores de los centros públicos y concertados, aumentando la participación de aquel en el control de las decisiones de los centros. Se parte de la idea de que falta de participación real y efectiva de la comunidad educativa en los órganos de gobierno y de la existencia de un desequilibrio en favor del titular del centro y del director.

Finalmente, el texto del Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a su vez modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) concreta los cambios en el artículo 127 que regula las competencias del Consejo Escolar, en el que confiere carácter decisorio a lo que en la actual redacción es informar o un mero participar. En consecuencia, también modifica el art 132 que regula las competencias del director, del que elimina los apartados “l, m, n, ñ, o”, que le atribuyen la aprobación de decisiones relevantes como la admisión de alumnos o la programación general anual del centro, así como la obtención de recursos complementarios.

Por lo que se refiere al proceso de selección del director, la Administración educativa pierde capacidad de decisión frente a una Comisión en la que ya no tiene la mayoría, puesto que al menos dos tercios provendrán del profesorado y de otros miembros del Consejo Escolar, según se recoge en el art. 135,3 del Anteproyecto.

Con relación a la Disposición final primera de la LOMCE, sobre la modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, el Anteproyecto elimina las modificaciones que introdujo la LOMCE, relativas a la composición del Consejo Escolar. Asimismo, recupera la regulación del apartado 2 del art.54 de la LOE, en el punto 8, relativo a las facultades del director. Además, modifica los puntos 11, 12 y 13 de la LOMCE, con cambios referentes a los apartados 1 y 2 de los art. 59, 60 y 61 de la LOE. En la nueva regulación que propone, limita las facultades del titular del centro privado concertado en favor del Consejo Escolar del centro, en lo que se refiere a la designación del director o cese del mismo y del profesorado.

Ante los cambios que se plantean, es necesario analizar jurídicamente en qué medida pueden no ser congruentes con algunas dimensiones esenciales del derecho a la educación como derecho social y derecho libertad, tal y como esta formulado en el texto constitucional, en los tratados internacionales y en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional.

La Constitución, en el artículo 27 que regula el derecho a la educación, reconoce tanto el derecho a la participación educativa en el art 27,7, como la libertad de creación de centros. Así, el art 27,6 afirma que “se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.”

El Derecho a la Educación, tal y como está regulado en nuestra Constitución, presenta un carácter pluridimensional y su interconexión no se corresponde con interpretaciones parciales o que no armonicen las diversas dimensiones. Así, la STC 31/2018, recordando la STC 86/85, afirma que “la estrecha conexión de todos estos preceptos, derivada de la unidad de su objeto, autoriza a hablar, sin duda, en términos genéricos, como denotación conjunta de todos ellos, del derecho a la educación”.

Además el TC, en diversas sentencias, deriva del derecho a la creación de centros, el derecho a su dirección y gestión. Este no se puede alterar invocando el derecho de participación y más todavía en los caso de centro de titularidad privada. En este sentido, la STC 31/2018, nº 5 recuerda:

“Como ya hemos expresado con anterioridad, y venimos repitiendo desde la STC 5/1981, en este tipo de Centros tiene especial importancia el derecho del titular del centro docente, tanto en su vertiente positiva –



garantizar el respeto al carácter propio del centro y el derecho a asumir en última instancia la responsabilidad de la gestión-, como negativa – ausencia de limitaciones insalvables o que despojen a ese derecho de la necesaria protección-. De esta forma, en los casos de centros de creación privada el derecho de participación previsto en el art. 27.7 se encuentra con el límite adicional que constituye la necesidad de ser coherente con los derechos del creador del centro docente”.

Debilitar el liderazgo educativo del equipo directivo puede conducir a una ineficacia en la acción directiva al disminuir el ámbito de su responsabilidad frente a un régimen más participativo en la toma de decisiones. Por otra parte, puede darse una injerencia en los derechos del titular del centro a establecer el proyecto educativo y dirigir conforme al ideario del centro.