



ÍNDICE

La escuela concertada, en pie de guerra por el decreto de admisión. LA VANGUARDIA Catalunya	Pág 2
Cumplir su función. EL PAÍS	Pág 2
Celaá pide a la concertada que haga "esfuerzos" en equidad: "tiene que servir a los intereses sociales de la educación". EUROPA PRESS	Pág 3
El 93,5% de los adolescentes no duerme lo suficiente. EL PAÍS	Pág 4
Primeros profesores objetores al 'pin parental' en Murcia: una norma "que nace de la barbarie". EL MUNDO.	Pág 5
La escuela concertada recoge 120.000 firmas contra el decreto de admisión. LA VANGUARDIA	Pág 6
La reforma de selectividad se aplaza y cada autonomía corregirá a su manera. EL PAÍS	Pág 6
Celaá recuerda que irá a los tribunales a partir del lunes si Murcia no retira antes el 'pin parental'. EUROPA PRESS	Pág 8
Coto al ciberacoso: prohibido el uso del móvil en el recreo del colegio. EL PAÍS Madrid	Pág 8
Escuelas Católicas expresa al PSOE su voluntad de "llegar a acuerdos" y "evitar posturas extremas" en educación. EUROPA PRESS	Pág 9
Madrid paga con fondos públicos plazas de bachillerato en al menos 15 centros privados. EL PAÍS	Pág 9
Murcia planta en una reunión a Isabel Celaá y afirma que no piensa retirar el pin parental. EL MUNDO	Pág 11
El PSOE presidirá la Comisión de Educación del Congreso y UP la de Ciencia y Universidad. MAGISTERIO	Pág 12
Becas Erasmus+ en FP: llaves de nuevos horizontes profesionales. MAGISTERIO	Pág 12
El gasto educativo no universitario se situó en el 4,21% del PIB en 2018. MAGISTERIO	Pág 14
Concentrar a los niños de los entornos más pobres en las mismas escuelas no es una receta para el éxito educativo o la superación de la pobreza. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 14
Madrid, memoria de la escuela pública 1898-1938 EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN.	Pág 15
La Lomloe podría comenzar su andadura a primeros de marzo. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 17
Se retoman los trabajos para una EBAU «única» y «con equidad» en toda España. ESCUELA	Pág 18
Tecnologías en el aula, ¿cómo gestionamos la transformación en nuestros colegios?. ESCUELA	Pág 18
Los educadores infantiles exigen renovar el currículo escolar de los niños por «obsoleto». ESCUELA	Pág 20
Cortos, culturales y sin profesores, así son los nuevos viajes de estudios. ESCUELA	Pág 23
Los inspectores educativos denuncian «aislamiento y desatención» en la futura «Ley Celaá». ESCUELA	Pág 25

La escuela concertada, en pie de guerra por el decreto de admisión

El Govern no prevé compensar la matrícula de alumnos desfavorecidos

CARINA FARRERAS, BARCELONA. 08/02/2020

La escuela concertada está alarmada ante la falta de presupuesto económico que acompañe las nuevas medidas del decreto de admisiones que el Govern tiene previsto aprobar en las próximas semanas. Según este decreto, las escuelas concertadas asumirán una parte del alumnado de contextos culturales y económicos desfavorecidos. La concertada ya está de acuerdo en esta medida, pero el decreto no especifica el modo de compensar los costes de escolarización de estos alumnos. Tampoco el presupuesto de la Generalitat 2020 presentado en el Parlament, contempla una partida económica específica a pesar del aumento presupuestario que recibirá el capítulo de Educación.

Asimismo, el decreto cambia el modelo de preinscripción escolar actual. De modo que el número de plazas concertadas se determinará antes de saber cuántas familias quieren matricular a sus hijos en esos centros, lo que a juicio de la concertada recorta la libertad de los padres a escoger la escuela. Finalmente, el decreto elimina la financiación a los colegios que son sólo masculinos o femeninos.

Organizaciones que representan a la escuela concertada, desde las patronales (como Fundació Escola Cristiana de Catalunya), las asociaciones de familias (Fapel) y partidos como Units per Avançar (de la extinta Unió Democràtica de Catalunya) están enviando estos días correos a los padres de los alumnos de los centros invitándoles a que presenten alegaciones, en papel u online, al nuevo decreto del departament d'Educació antes del 10 de febrero, fecha en que termina el plazo de las consultas públicas. En estas cartas explican que "tal y como está prevista la regulación (...), es patente el perjuicio que causará a la escuela concertada".

Esta campaña, iniciada el pasado lunes, podría haber recogido en torno a las 50.000 firmas y pretende revisar el documento que se lleva al plenario del Consell Escolar de Catalunya del día 18 de febrero, cuando se aprobará el dictamen del decreto. De aprobarse, la normativa no afectará a la preinscripción escolar del próximo curso 2020-2021, a excepción de los alumnos que se escolaricen una vez iniciado el curso, después de septiembre.

El decreto elaborado por el Departament d'Educació está basado en el pacto contra la Segregació Escolar, impulsado por el Síndic de Greuges y firmado prácticamente por toda la comunidad educativa, incluida la escuela concertada, el pasado noviembre.

Uno de los puntos clave es el reparto equitativo del alumnado con necesidades específicas o especiales. Tal y como está programada la oferta de centros actual, estos alumnos, procedentes de familias con pocos recursos económicos, se les adjudica plaza en determinadas escuelas e institutos públicos de una zona, en detrimento de otras. Estos mismos centros reciben también a los alumnos que se escolarizan a mitad de curso (matrícula viva) por lo que se instaura un proceso de *guetización* escolar.

La comunidad educativa en su conjunto –patronales, ampas, sindicatos, profesorado y administraciones públicas– firmó en noviembre el pacto contra la Segregación Escolar, promovido por el Síndic de Greuges y que supuso el trabajo de varias comisiones.

En el mismo se asume la necesidad de un reparto equitativo entre toda la oferta escolar del alumnado. Para ello, se cambia la programación de escolarización y las escuelas sufragadas con fondos públicos asumen una parte de los alumnos de entornos desfavorecidos, incluso los que llegan a mitad de curso.

No obstante, en el documento del Síndic también se admite la infrafinanciación actual de la escuela concertada y la necesidad de compensar con dinero público la asunción de los estudiantes de familias procedentes de entornos vulnerables. Esta reclamación abunda en la queja de la concertada que reclama el cumplimiento de la Ley de Educación de Catalunya por la que la administración debe financiar el coste de toda la plaza de los alumnos. La falta de cumplimiento en este punto obligó, según la escuela concertada, a pedir cuotas a las familias para sufragar el coste de las matrículas así como otros gastos.

El Departament d'Educació también tiene previsto presentar un nuevo decreto específico sobre la concertación de escuelas.

EL PAÍS EDITORIAL

Cumplir su función

La financiación de la Universidad pública es inferior un 14% a la media europea

EL PAÍS. 8 FEB 2020

La Universidad española necesita repensar con urgencia su estructura y su forma de operar para poder seguir cumpliendo su importante función social. El acceso a los estudios universitarios de alumnos procedentes de familias de renta media y baja fue uno de los principales motores del elevador social en nuestro país. Tener estudios universitarios sigue siendo hoy un importante factor de progreso y protección social. Como demuestran los datos del último informe de la Conferencia de Rectores (CRUE), los jóvenes universitarios



FEDADI

**REVISTA DE
PRENSA**

14/02/2020



presentan una tasa de paro muy inferior al resto y perciben una remuneración que llega a ser hasta un 52% superior a la media de quienes tienen estudios secundarios. Tampoco hay, en términos relativos, demasiados universitarios. En el curso 2017/2018 estaban matriculados en alguna universidad el 31,6% de los jóvenes de 18 a 29 años, apenas un 1,5% más que la media de la OCDE.

Así pues, tanto por dimensión como por la calidad de los resultados académicos, la Universidad española se sitúa en la franja alta de los sistemas universitarios europeos. Pero las titulaciones están muy descompensadas y, sobre todo, no se corresponden con la demanda del sistema productivo. Esta falta de adecuación puede convertirse en un lastre para el desarrollo económico y social del país. Eso explica que, aun teniendo una situación privilegiada respecto del resto de jóvenes con menor cualificación, la tasa de paro de los universitarios españoles sea la segunda más alta de la UE: un 8,4% frente a un 3,9% de la media comunitaria. Pero lo más preocupante es que el 37,6% de los universitarios trabajan en empleos de una cualificación inferior a su titulación.

Se impone pues reducir el número de titulaciones y repensar los contenidos de los grados para adecuarlos a la evolución previsible del mercado laboral. Especialmente grave es el desequilibrio que hay entre la alta matriculación en estudios que tienen escasa salida en el mercado laboral, y la baja presencia de estudiantes en las carreras tecnológicas, las llamadas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Estas carreras agrupan a menos de la cuarta parte de los alumnos y están cinco puntos por debajo de la media europea, con el agravante de que en nuestro caso presentan un anormal índice de abandono: entre el 37,4% y 49,9%.

Una parte de esta disfunción procede del hecho de que, para compensar la caída de ingresos públicos a causa de la crisis, las universidades han competido con una hipertrofia de la oferta de títulos destinada a captar alumnos. La financiación estructural de las universidades sigue siendo un 10% inferior a la de 2009 y un 14,5% inferior a la media europea. La otra vía para compensar la caída de fondos públicos ha sido incrementar las tasas académicas, que ahora aportan un 43% más de ingresos que en 2008, pero esta estrategia afecta a la equidad y provoca grandes desigualdades territoriales. El sistema universitario debe repensarse en su totalidad. La actual inflación de títulos solo puede conducir a su devaluación social. Es tarea del Gobierno equilibrar las diferentes ofertas educativas para adecuarlas a las necesidades productivas y habilitar pasarelas ágiles entre los distintos itinerarios. Especialmente importante es dar un mayor impulso a los estudios técnicos de grado medio, en particular la Formación Profesional Dual, para lo que se requiere una participación más decidida por parte de las empresas.

europapress.es

Celaá pide a la concertada que haga "esfuerzos" en equidad: "Tiene que servir a los intereses sociales de la educación"

Según la ministra, estos centros deben mejorar en inclusión de alumnado con diferentes realidades socioeconómicas

MADRID, 10 Feb. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha pedido a la educación concertada, la red de centros privados sostenidos con fondos públicos, que haga "esfuerzos" para mejorar en equidad. "Tiene que servir a los intereses sociales de la educación", ha dicho Celaá este lunes en rueda de prensa tras reunirse con el consejero de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, Enrique Ossorio.

Según ha explicado Celaá, durante la reunión ha planteado al consejero madrileño, una de las comunidades con más estudiantes en la educación concertada, "avanzar en equidad", y hacerlo teniendo en cuenta, según la ministra, que "teniendo en cuenta que la educación pública es el eje vertebrador del sistema educativo", la concertada "también vaya asumiendo las necesidades de un mayor esfuerzo".

"Necesitamos avanzar en equidad, y en consecuencia necesitamos que el sistema concertado integre necesidades del sistema educativo en mayor medida de lo que lo hace", ha añadido después a preguntas de los periodistas. Después ha sido más precisa, y ha aludido a la incorporación de alumnado de diversas realidades socioeconómicas.

"Nos referimos a la integración de la diversidad, porque hoy en día el derecho a la educación es a una educación inclusiva, y no nos referimos sólo a la inclusión de la discapacidad, sino también al origen socioeconómico o de género. Tenemos que trabajar más con la concertada, y también con alguna de la pública, para que sea capaz de absorber toda esa diversidad, y merece la pena que sea distribuido de manera más equitativa", ha detallado Celaá.

La ministra también ha defendido que su proyecto de reforma educativa, que llevará "en las próximas semanas" al Consejo de Ministros es "un proyecto ambicioso en términos de calidad", y ha destacado que

"obviamente el sistema educativo requiere recursos económicos, porque, entre otras razones, el sistema educativo hoy vigente había retirado recursos".

"Requiere recursos económicos. ¿Por qué? Porque sus objetivos son de calidad", ha aseverado, al tiempo que ha asegurado que "no hay 17 sistemas educativos" y que, respecto al Bachillerato, lo que se plantea es la posibilidad de hacerlo en tres años en vez de dos.

Además, ha afirmado que en lo que respecta a la libertad de elección "no hay ningún problema en el sistema educativo español", en alusión a una de las preocupaciones que durante la reunión le ha transmitido el consejero madrileño.

'PIN PARENTAL' Y PISA

En la reunión, Celaá y Ossorio han asegurado no haber hablado del 'pin parental' que Vox pone como condición para aprobar los presupuestos de la Comunidad de Madrid para 2020, pero a preguntas de los medios, Ossorio ha recordado la instrucción de la Consejería en virtud de la cual los centros educativos deben colgar en la web antes del periodo de matriculación la "máxima información".

Tampoco han abordado los errores en la elaboración de la prueba para el informe Pisa que llevaron a la Comunidad de Madrid a pedir que se aplazara la publicación de todos los resultados de este estudio internacional, no solo los de comprensión lectora afectados por irregularidades durante la realización de las pruebas.

No obstante, en la rueda de prensa Ossorio ha manifestado que "es muy importante que se aclare cómo incidió la nota de comprensión lectora en las que se han publicado de matemáticas y de ciencias". A este respecto, Celaá ha apuntado que "la prueba tiene un gran prestigio y que la OCDE armó con toda rotundidad que los resultados de matemáticas y ciencias eran científicos, eran correctos".

EL PAÍS

El 93,5% de los adolescentes no duerme lo suficiente

Un estudio propone retrasar el horario de entrada a clase para mejorar el rendimiento escolar y la salud de los jóvenes

AGATHE CORTES. 10 FEB 2020

Un adolescente necesita dormir entre ocho y 10 horas cada noche para su bienestar. Sin embargo, el 93,5% de los jóvenes no llega ni siquiera las siete horas. El horario interno (cronotipo), coordinado por un reloj central ubicado en el cerebro, se vuelve cada vez más nocturno durante la adolescencia y llega a su pico más alto al final de ese periodo. Empezar el colegio a las ocho de la mañana no les viene del todo bien. Esta carencia de sueño está estrechamente vinculada con una disminución del rendimiento cognitivo, riesgos de obesidad y depresión. Un estudio publicado este lunes en *Nature Human Behaviour* sobre los hábitos de sueño y el rendimiento de 753 alumnos demuestra que los que tienen que ir a clase a las 07.45 de la mañana sufren un desfase horario entre los días libres y los días hábiles de hasta cuatro horas (lo que se denomina *jetlag* social).

Cada adolescente tiene su propio cronotipo u horario interno, algunos son más matutinos y otros vespertinos. María Juliana Leone, principal autora del estudio e investigadora en el laboratorio de Neurociencia de la Universidad Torcuato Di Tella de Buenos Aires y del laboratorio de Cronobiología de la Universidad Nacional de Quilmes, asegura que es difícil determinar el horario escolar ideal para los adolescentes. "Hace faltan más estudios, pero según estos resultados es verdad que la mejor opción parecer ser las 17.20 para el inicio de las clases", admite.

Además de su genética, otros factores afectan al comportamiento del joven en comparación con el adulto. El adolescente tiene el cerebro de un niño por mucho que su estatura y envergadura diga lo contrario. Además, sufre una privación crónica de sueño, según palabras de Joaquín Durán Cantoll, director de la Unidad de Trastornos del Sueño del Hospital Txagorritxu de Vitoria. El experto insiste en este aspecto y en la necesidad que hay de dar a conocer el metabolismo de los jóvenes para ayudarles. "Además de tener un caos cerebral y metabólico, los adolescentes también sufren un desfase horario astronómico. El adolescente está más predispuesto a desordenarse", explica el experto.

El estudio demuestra que los adolescentes que asisten a clase a la primera hora de la mañana tienen los cronotipos más matutinos (comparados con sus pares que asisten a la escuela en turno tarde o vespertino), pese a tener un ritmo interno tardío por naturaleza. Se consigue adaptar parcialmente y como puede a estos hábitos. Pese a madrugar, consiguen compensar la falta de sueño incrementando los episodios de siesta y su duración. Pero, aunque la costumbre y los hábitos de una población tengan el poder de modular la biología y perturbar el ritmo natural de cada uno, los adolescentes que naturalmente se acuestan tarde (vespertinos) tienen problemas en su día a día. Los autores mencionan también que los adolescentes tienen un alto nivel de somnolencia durante el día, aspecto relacionado con la carencia de sueño y por lo tanto, la pérdida de calidad en el rendimiento escolar.

"Si a un joven con cronotipo vespertino le obligas a despertarse a las siete de la mañana irá a peor, cada vez más. Acumula sueño y eso afecta su salud y sus reflejos cognitivos", cuenta Durán. El investigador recuerda que ya se demostró que retrasar una hora la entrada al colegio mejora el rendimiento escolar, pero el estudio



añade que sigue sin ser suficiente para eliminar el desfase horario o alcanzar las horas de sueño recomendadas.

Los resultados dependen de la edad de los adolescentes —cuanto más mayores son, más nocturno es su horario interno—, del horario escolar y del tema de estudio. Leone propone retrasar la hora de entrada al colegio de todos los adolescentes y ordenar las materias de manera distinta por la mañana. "El estudio demuestra que el rendimiento académico en matemáticas se ve más afectado por el cronotipo y, por lo tanto, no se deberían poner a primera hora para evitar diferencias en rendimiento asociadas al horario interno de cada adolescente. En cambio, las materias que se asocian con la inteligencia cristalizada, como la literatura y los idiomas, el efecto del cronotipo es menor", explica.

La luz: un elemento clave

Sin embargo, imponer luz potente al despertar ayuda al adolescente a espabilarse. Leone asegura que una de las posibilidades para mejorar el rendimiento y la salud de los adolescentes es ofrecerles la correcta exposición a la luz tanto en casa como en las aulas. "La luz puede modificar el cronotipo. Si el alumno se expone sistemáticamente a luz brillante a la mañana se volverá más matutino siempre y cuando no utilice esa luz por la noche", comenta.

Pero del mismo modo que ayuda a empezar el día con energía, también complica la conciliación del sueño. Al irse a la cama, los adolescentes entran en su habitación donde demasiados elementos le distraen, empezando por el móvil cuya luz hace que se vuelvan más nocturnos retrasando el ritmo de melatonina. Esta herramienta, con la que la mayoría de los jóvenes viven a diario, dificulta la conciliación del sueño. No solo por la luz que transmite sino también por el contenido. "Antes de dormir, el niño tiene demasiados elementos activadores que perjudican su ritmo biológico natural", comenta Durán. "Y quiero insistir en que los que pueden actuar sobre esta situación son los padres y los educadores dando el ejemplo. A los adolescentes les importa lo que hagamos, no lo que digamos", concluye.

EL MUNDO

Primeros profesores objetores al 'pin parental' en Murcia: una norma "que nace de la barbarie"

Pedro Reina y Pedro Alberto Cruz imparten una charla sobre arte sin pedir permiso a los padres: "Hemos transgredido esa norma"

EL MUNDO. Madrid 11 febrero 2020

"Me niego y me he negado a solicitar ese permiso parental", arranca la alocución de Diego Reina que lo ha convertido en el primer objetor, al menos explícitamente, al pin parental en la Región de Murcia. Y lo ha hecho permitiendo una charla a sus alumnos sobre humanismo y Renacimiento por parte del profesor de la Universidad de Murcia, Pedro Alberto Cruz, quien fuera consejero de Cultura y Turismo de la Región de Murcia entre 2008 y 2014.

"Hemos transgredido esa norma", continúa Reina, "consideraré que era mucho más importante pedíroslo a vosotros porque ya está bien de que los políticos, los profesores y los padres pensemos que a vuestra edad no tenéis la máxima capacidad para pensar y para decidir qué educación queréis recibir". Se dirige el docente a un auditorio repleto de alumnos, que se van animando con el curso de la declaración, según se puede apreciar en un vídeo publicado por la [Cadena Ser](#).

"Cuando normas injustas, cuando normas que no tienen ningún sentido, cuando normas que nacen de la barbarie y que están en contra del ritmo de la civilización que hemos llevado se incumplen", continúa el docente, "por un lado, al ser el Estado posiblemente yo sea objeto de, como mínimo, un expediente informativo, pero ese expediente informativo sería una medalla porque he defendido vuestra libertad frente a la opresión". Esa opresión, afirma, contra "los valores emanados en parte de ese humanismo del Renacimiento que estamos estudiando".

"SI TUVIÉRAMOS MIEDO NO VIVIRÍAMOS EN DEMOCRACIA"

"Puede ser que una de las consecuencias sea que se me abra ese expediente pero no tengo absolutamente ningún miedo", dice, "porque si tuviéramos miedo viviríamos bajo otro régimen y no bajo la democracia". El auditorio irrumpe en aplausos. "Un humilde acto en un pequeño salón de un instituto con unos cuantos alumnos no puede frenar la barbarie", jalea, "pero si en todo el siglo XX nadie hubiese puesto su pequeño grano de arena para frenar la involución, para frenar esta barbarie, no estaríamos en pleno siglo XXI".

Diego Reina termina su intervención con una reivindicación personal: "No tenemos que dejar nunca y bajo ningún concepto de luchar por nuestros derechos y por nuestra libertad, sea en el ámbito de la vida que sea". "Un objetivo fundamental [del **pin parental**] es que no haya asociaciones que defienden la diversidad sexual de

gays y lesbianas que vengan a daros charlas. Ése es el objetivo fundamental", asegura, "aquí estamos los profesores y profesoras que llevamos con orgullo nuestra orientación sexual".

LA VANGUARDIA

La escuela concertada recoge 120.000 firmas contra el decreto de admisión

En los escritos se alega que la nueva normativa incumple el pacto contra la segregación

CARINA FARRERAS, BARCELONA. 11/02/2020

Las asociaciones representantes de la escuela concertada presentaron ayer ante el Departament d'Educació un total de 121.604 alegaciones al redactado del decreto de admisión de alumnos que el Govern tiene previsto aprobar en las próximas semanas.

En los escritos se alega que la nueva normativa incumple el pacto contra la segregación, impulsado por el Síndic de Greuges y firmado por toda la comunidad educativa, por cuanto no se contempla ayuda económica a las escuelas que escolaricen alumnado desfavorecido.

"La financiación insuficiente provocará un sobrecoste que deben sufragar los padres, o la asfixia económica de la escuela", advierten miembros de la Confederación Cristiana de Padres y Madres de alumnos de Catalunya (Ccapac) y la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Escuelas Libres (Fapel), encargados de presentar las alegaciones en la conselleria, recogidas por todos los colectivos de la concertada.

También aseguran que el decreto "pretende restringir el derecho de los padres y las madres a la elección de escuela, porque se pueden suprimir unidades antes de que los padres hayan podido manifestar sus preferencias". Hasta el momento, los padres podían solicitar plaza en escuelas concertadas hasta el mes de septiembre y los grupos que no cubrían el mínimo de alumnos por aula perdían el concierto.

Con el nuevo decreto, la conselleria puede programar cierres de grupos en pública y concertada. Otra de las quejas se refiere a las atribuciones de las oficinas municipales de escolarización y de las comisiones de garantías de admisión que se consideran "impropias".

No obstante, representantes de la escuela pública consideran que el decreto precisamente ordena la programación de la oferta y el proceso de admisión, haciendo corresponsables a todo el sistema educativo de la complejidad social actual. Asimismo, considera que no va en contra de la libertad de elección de centro de los padres —ya limitado por cuestiones geográficas, de oferta y demanda y de coste— sino en contra de que se concentre en un centro un número elevado de alumnos con necesidades especiales en determinados centros. Además, si existe sobreoferta en una zona, ya no se eliminarán sólo plazas públicas, para respetar el contrato de concierto, sino que también podrán cerrarse grupos concertados en función de criterios objetivos. Asociaciones como Escolles contra la Segregació Escolar concluyen que "la presión de determinadas capas de la población no puede pasar por encima de la igualdad de oportunidades y la equidad".

EL PAÍS

La reforma de selectividad se aplaza y cada autonomía corregirá a su manera

La comisión no ha llegado a reunirse por el parón electoral. No se han unificado los criterios de corrección de las materias obligatorias

ELISA SILIÓ. Madrid 11 FEB 2020

Al menos habrá que esperar un curso para que se unifiquen criterios para corregir la selectividad, una prueba de acceso a la universidad dispar en España y que marca el futuro laboral de quienes se presentan. Finalmente el Gobierno, que se comprometió el pasado julio a una reforma del selectivo, no ha llegado a convocar a las partes a una serie de reuniones. A ellas iban a acudir representantes de las autonomías —encargadas de elaborar y corregir las pruebas según sus propios temarios—, los ministerios implicados (Universidades y Educación), los estudiantes y los rectores.

Fuentes del Ministerio de Educación explican que se ha retrasado todo el proceso por el parón electoral y la formación del nuevo Gobierno. El primer encuentro de la comisión técnica tenía que haberse celebrado a mediados de noviembre y ni siquiera las partes fueron convocadas, cuenta Laura Alcaide, de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP).

El Gobierno no puede unificar los contenidos de la selectividad porque las regiones tienen autonomía en la redacción de parte del temario, pero pretende al menos homogeneizar lo que se pregunta y la forma de corregir en las tres asignaturas obligatorias (de las que todos deben de examinarse) —Lengua y Literatura Española, Historia de España y primera Lengua Extranjera— y la indispensable de cada rama —Matemáticas (Ciencias), Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales (Sociales), Latín (Humanidades) o Fundamentos de Arte (Artes)—. "Nosotros más que homogeneizar, lo que queremos es que se establezca un nivel mínimo de exigencia en todas las comunidades y no disparidades en los exámenes", argumenta Alcaide. "Hemos



FEDADI

REVISTA DE PRENSA

14/02/2020



estudiado exámenes y hemos visto irregularidades. Los hay muy genéricos y otros de preguntas muy específicas", prosigue la portavoz de CREUP.

Al Ejecutivo le preocupa también la heterogeneidad al penalizar las faltas de ortografía, como ocurre en las oposiciones a maestro o profesor de secundaria. La polémica de la selectividad se arrastra desde hace un lustro porque la carrera por conseguir plaza en las carreras más demandadas (Medicina, Fisioterapia o el doble grado de Matemáticas y Física) cada vez es más competitiva y las comunidades que cada año puntúan más alto a sus alumnos no se corresponden con las que logran los mejores resultados en las pruebas PISA. Pero la mecha prendió con intensidad en 2018, cuando el consejero de Castilla y León aseguró que "en algunas comunidades las notas de los chicos" están "hinchadas" y que algunas pruebas en esas autonomías eran más fáciles.

Los socialistas y las universidades se resistieron a abordar la polémica, que consideraban estéril. "Sacar el tema de la selectividad es meter ruido al sistema. Son ganas de crear mayor crispación", aseguró José Carlos Gómez Villamandos, el presidente de la conferencia de rectores (CRUE), en una entrevista en EL PAÍS. Pero, como cada año, en 2019 estalló la enésima oleada de indignación por unos exámenes presuntamente de gran complejidad. En Madrid los docentes de bachillerato denunciaron que la prueba de Dibujo Técnico no respetaba "los principios de igualdad, mérito y capacidad" de la evaluación", mientras en la Comunidad Valenciana la nota media en Matemáticas fue un 4,5 y los estudiantes recabaron 45.000 firmas en contra del examen. Con esos mimbres, el Gobierno anunció que se revisaría el sistema.

MEJORES Y PEORES NOTAS

Los aprobados en Extremadura obtuvieron en 2018 —los últimos datos conocidos— una nota en la fase general de 7,64, frente a la media nacional de 7,28. Extremadura es la tercera región con peor puntuación de España en Matemáticas y Ciencias en PISA. Y le sigue en la clasificación de mejores notas Canarias, la peor en los dos exámenes de la OCDE, que puntuó en 2018 a sus estudiantes con un 7,60 en selectividad. Estas calificaciones más brillantes les permitieron ocupar plaza en grados muy solicitados en otras regiones. La diferencia entre la comunidad con mejores notas (Extremadura 7,64) y la que menos (Baleares, 6,99) no llega a un punto pero, sin embargo, las centésimas marcan la diferencia para entrar o no a una carrera.

Cristina Rueda, catedrática de Bioestadística de la Universidad de Valladolid, se indigna de que en su clase en Medicina no haya muchos alumnos de su comunidad, Castilla y León, pese a ser la que obtiene mejores resultados en PISA, a la altura de Finlandia. Por eso ha analizado los resultados de forma pormenorizada. La diferencia más evidente se da entre las calificaciones sobresalientes. Un 23% de los bachilleres canarios logró en 2015 una media de entre el 9 y el 10 en la selectividad, frente al 6,16 de Navarra. De forma, subraya Rueda, que ese año un alumno de Canarias tenía tres veces más opciones que un navarro para ingresar en una facultad de Medicina y dos veces la de un castellanoleonés.

"Es un disparate que existan 17 accesos distintos a la universidad. Mientras haya 17 sistemas educativos diferentes [el número de comunidades autónomas] esto no tiene solución. ¿Alguien imagina 17 exámenes del MIR diferentes? Es inimaginable fuera de España", se enoja Rueda. La catedrática Rueda considera que lo único que se puede hacer es asignar el mismo porcentaje de plazas a cada comunidad acorde a su población. "La forma de ponerse las pilas de Castilla y León ha sido poner notas más altas y esa no es la solución, porque si te dedicas a poner dieces a todos perjudicas a tus mejores alumnos". En la nota global se hace la media entre las notas del bachillerato puestas por los colegios y la puntuación de selectividad.

Las cifras dan la razón a Rueda. Dieciséis de las 17 autonomías —Baleares no— han aumentado ligeramente sus notas medias. Los que aprueban en junio han pasado de lograr una media de 7,16 a 7,28, una diferencia determinante en plazas muy disputadas. Además de esta prueba general de asignaturas obligatorias, los alumnos que quieren optar a grados muy reñidos se presentan a un máximo de cuatro exámenes de materias optativas y se puntúa hasta 14, no 10.

La ministra de Educación, Isabel Celaá, que este lunes se reunió con los consejeros del ramo de Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla y León, no quiso en rueda de prensa avanzar sus planes respecto de la reforma de la prueba de acceso a la Universidad. Enrique Ossorio, el consejero madrileño, aprovechó para pedir una única selectividad común a todas las comunidades autónomas, algo inviable con el actual sistema educativo y que persiguen PP y Ciudadanos. El ultraderechista Vox va más allá y reclama un único sistema común a todos.

LOS CAMPUS ESTUDIAN LOS INDICADORES

La conferencia de rectores ha creado una "comisión de expertos" con representantes de todas las autonomías para "establecer criterios de análisis para evaluar el modelo de Selectividad", explican desde el organismo. Una vez definidos los indicadores, este grupo de expertos, coordinados por el rector de Castilla-La Mancha Miguel Ángel Collado, trasladará los resultados a sus representantes en la comisión técnica interministerial —acudirán las universidades Autónoma de Madrid, Complutense, León y Zaragoza— para hacer una propuesta de mejora de los criterios de equidad.

Celaá recuerda que irá a los tribunales a partir del lunes si Murcia no retira antes el 'pin parental'

La ministra reclamará la "suspensión cautelar" de esta medida ante el Tribunal Superior de Justicia de Murcia, ha detallado

MADRID, 11 Feb. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha recordado en el Senado que el próximo lunes 17 de febrero su departamento llevará a los tribunales el 'pin parental' implantado en la Región de Murcia a principio de curso si el Gobierno autonómico de Partido Popular y Ciudadanos no lo retira antes de esa fecha. Celaá ha precisado que el Ministerio envió el pasado 17 de enero un requerimiento a la Consejería de Educación de Murcia "en ejercicio de la obligación de que todo el mundo cumpla la legalidad vigente", reclamando la retirada de las instrucciones enviadas a los centros educativos murcianos a finales de agosto.

En estas instrucciones, la Consejería murciana establecía que "se dará conocimiento a las familias" al comienzo de curso de "las actividades complementarias de las programaciones docentes que forman parte de la propuesta curricular" y son impartidas por personal ajeno al centro educativo "con objeto de que puedan manifestar su conformidad o disconformidad con la participación de sus hijos menores en dichas actividades".

De esta manera, la Región de Murcia se convertía en la primera comunidad española en implantar una medida que Vox ha reclamado tanto en esta región, como en Andalucía y la Comunidad de Madrid, para dar su apoyo a los presupuestos de estas autonomías para 2020. Este martes, Celaá ha insistido en que el 'pin parental' "vulnera el derecho a la educación de los menores" y "menoscaba la autonomía de los centros y la libertad de cátedra de los docente". Lo ha hecho respondiendo a la senadora Adelina Escandell, de Esquerra Republicana, que requería a la ministra que detallara las medidas que el Gobierno va a tomar "frente a la censura que implica el 'pin parental'".

Celaá ha detallado que el requerimiento enviado a Murcia tiene un plazo legal de un mes, y concluye el lunes 17 de febrero. "A partir de ese momento presentaremos un recurso ante el Tribunal Superior de Justicia de Murcia por vía contencioso administrativa con petición de suspensión cautelar del 'pin parental'", ha explicado la ministra.

MURCIA NO RECUCLA

Este mismo martes, el presidente del Gobierno murciano, Fernando López Miras, del Partido Popular, ha defendido la implantación del 'pin parental' y la intención de su Ejecutivo de llevarlo al rango de decreto para que los padres "puedan participar y ser informados cuando una persona ajena al centro escolar entre en el aula de su hijo". En una entrevista a Antena 3, López Miras ha criticado que se haya utilizado a Murcia, en su opinión, "como cortina de humo" por el Gobierno de Pedro Sánchez, y ha relativizado el efecto del 'pin parental' en colegios donde "no se adoctrina". "Como no se adoctrina, ¿qué problema hay?", ha preguntado de forma retórica. "Estamos hablando de libertad, o se cree en ella o no se cree, sin menospreciar la autonomía de los profesores", ha apostillado.

EL PAÍS COM. de MADRID

Coto al ciberacoso: prohibido el uso del móvil en el recreo del colegio

La Comunidad de Madrid anuncia esta iniciativa que trata de erradicar el 'bullying' en los centros educativos

B. F. Madrid 12 FEB 2020

Nada de móviles. Ni en clase ni en el recreo. La Comunidad de Madrid ha localizado un problema grave en los centros educativos y está decidida a erradicarlo. Anunció en diciembre que los estudiantes no podrían entrar en clase con sus teléfonos y este miércoles anunció que llevará también la decisión fuera de las aulas. La iniciativa requiere la modificación del decreto de convivencia 32/2019 de 9 de abril y estará en vigor el próximo curso escolar. Los centros, dentro de su autonomía y capacidad de gestión, serán los encargados de aplicar esta medida.

La Administración regional trabaja desde el inicio de la legislatura en la limitación del uso de teléfonos móviles en centros educativos, excepto en aquellos casos que el uso esté previsto en el proyecto educativo para alumnos que los necesiten por razones de salud o discapacidad. "Se trata de un compromiso con el uso responsable de las nuevas tecnologías encaminado a la mejora de los resultados académicos de los alumnos, especialmente de los que tienen mayores dificultades para el estudio y lucha contra el ciberacoso y el bullying", explicaron fuentes de la Consejería de Educación.

Según el Instituto Nacional de Estadística, la mitad de los niños de 11 años tiene teléfono móvil, el 75% de los de 12 años y, a partir de los 15 años, el 94%. El estudio Seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles realizado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y la



FEDADI

REVISTA DE
PRENSA

14/02/2020



empresa de telecomunicaciones Orange revela que el 88,6% realiza fotografías con su teléfono y un 48,2% las envía a sus contactos. El 11,5% ha accedido a imágenes de peleas con personas del entorno.

europapress.es

Escuelas Católicas expresa al PSOE su voluntad de "llegar a acuerdos" y "evitar posturas extremas" en educación

MADRID, 12 Feb. (EUROPA PRESS) –

La patronal de centros educativos concertados Escuelas Católicas ha expresado a representantes del PSOE su voluntad de "llegar a acuerdos" y "evitar posturas extremas" en educación, y ambas partes se han comprometido "a continuar los contactos para hacer posible una Ley educativa con el máximo acuerdo posible".

Así lo asegura Escuelas Católicas en un comunicado tras reunirse este miércoles con el diputado Sergio Gutiérrez, que será el presidente de la Comisión de Educación y FP del Congreso, con la portavoz socialista en esta comisión, Luz Martínez Seijo, y la portavoz adjunta, Maribel García.

En el comunicado, la patronal explica que los representantes del PSOE "han expuesto algunas de las líneas fundamentales de la política educativa del Gobierno y de la nueva Ley de Educación que esperan aprobar pronto".

"Según han explicado los representantes del PSOE, el proyecto que se presentará en el Parlamento es el que ya se conoce, y que ya fue presentado en la anterior legislatura", añaden sobre la reforma educativa que tiene lista la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, para derogar la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013 por el Partido Popular.

En esta reunión "cordial", los representantes de Escuelas Católicas "han reiterado su punto de vista sobre la actual política educativa y, en particular, sobre algunos aspectos de la nueva Ley". También "tanto las coincidencias como las discrepancias que mantienen sobre estas cuestiones".

El pasado mes de enero, Escuelas Católicas y otras organizaciones de la educación concertada, la de titularidad privada pero sostenida con fondos públicos, manifestaron su queja por no haber sido invitadas a una reunión organizada por el PSOE en la sede del partido a la que asistió la ministra Celaá para detallar las políticas educativas del Gobierno.

"El PSOE tiene derecho a invitar a quién le parezca oportuno, pero nos sentimos discriminados, y esperamos que cuando se haga la reforma de la ley de educación se cuente con toda la comunidad educativa", dijo entonces en declaraciones a Europa Press el secretario general de Escuelas Católicas, José María Alvira.

EL PAÍS

Madrid paga con fondos públicos plazas de bachillerato en al menos 15 centros privados

Ayuso cambiará el cheque educativo diseñado por Garrido para que solo se use en la concertada

DANIELE GRASSO. JUAN JOSÉ MATEO. BERTA FERRERO. Madrid 13 FEB 2020

El polémico cheque de 3.000 euros que ha estrenado este curso la Comunidad para becar a alumnos que quieren estudiar en la escuela concertada el bachillerato —una etapa educativa no obligatoria— está financiando plazas en centros privados. La Administración ha pagado unos 200.000 euros a al menos 15 de este tipo por los estudios de más de 65 alumnos, pese a que el Gobierno aseguró que los 4,5 millones del programa serían únicamente para los concertados. El Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso avanza que cambiará el sistema y achaca al Gobierno de Ángel Garrido —hoy en Cs— el diseño actual. "Es una barbaridad", dice la oposición.

El anuncio llegó en septiembre de 2018, vino acompañado de la solemnidad inherente al debate sobre el estado de la región que se celebraba en la Asamblea de Madrid, y estuvo lleno de explicaciones, tanta polémica se preveía.

"Vamos a crear también un cheque para Bachillerato, que en el curso 2019-2020 va a beneficiar ya al 15% de los que estudian en centros concertados, donde el Bachillerato, hoy por hoy, no es gratuito", afirmó Ángel Garrido, entonces presidente de la Comunidad con el PP y hoy consejero de Transportes de Cs en el Ejecutivo de coalición que une a este partido con la formación conservadora. "Esto va a beneficiar a miles de alumnos, son muchas plazas educativas que se sostendrán con fondos públicos que van a ir a las familias de entornos más desfavorecidos y de menor renta", siguió. "Ocurre a muchos padres que, cuando llega el momento de

pasar de un colegio en el que está concertada toda la enseñanza que ha recibido su hijo, pero quieren que permanezca en ese colegio en Bachillerato, les cuesta mucho dinero, y creo que es de justicia que a aquellos que no se lo puedan pagar sigamos dándoles libertad de elección".

La reacción de la oposición de izquierdas fue inmediata: protestas porque se destinaran fondos públicos a financiar plazas privadas en una etapa educativa que ya no es obligatoria. Las quejas se multiplicaron ayer, tras lograr EL PAÍS los datos de ejecución de las becas, obtenidos con una petición de acceso a la información pública que presentó el docente madrileño Enrique García a través del portal de transparencia. Este es el balance: pese a que se explicó que la subvención se restringiría a centros concertados, el dinero público ha acabado beneficiando a al menos 15 centros privados, que han recibido 176.787 euros para subvencionar los estudios de 67 alumnos. Es el 5% del total: se han dedicado los 4,5 millones previstos a sufragar la continuidad de 1.500 estudiantes en 165 centros. El próximo curso, la inversión llegará a los nueve millones de euros, porque incluirá ya el segundo de bachillerato.

"Es una aberración que costaría bastante menos si se hiciera con centros públicos", opina Juan José Moreno, del PSOE, sobre el sistema que financia con fondos públicos los estudios de bachillerato en la escuela concertada.

"El cheque sólo debería usarse, según el planteamiento del Gobierno, para aquellos alumnos y alumnas que están cursando la ESO en un privado-concertado que tiene bachillerato (que obviamente no está concertado) para seguir en el mismo centro", recuerda Jacinto Morano, de Unidas Podemos IU Madrid en Pie. "Si se ha concedido a otro tipo de alumnos, por ejemplo los que cursan ESO privada y quieren seguir cursando privada, es una barbaridad".

Ataque a la pública

"El cheque fue uno más de los ataques a la educación pública del Gobierno del PP que, mientras permitía una falta flagrante de plazas en centros públicos en toda la región donde poder escolarizar a los niños y jóvenes madrileños, decidió seguir apostando y afianzando un modelo privado-concertado", opina María Pastor, de Más Madrid. "El Gobierno de Ayuso y Aguado tendrá que dar muchas explicaciones sobre por qué se están concediendo becas a alumnos de centros privados y si la argumentación que utilizaron fue sólo una excusa para derivar, una vez más, recursos de todos a un modelo privado y concertado", sigue. "No hay razón para financiar a la escuela concertada en una etapa educativa no obligatoria cuando con los recursos dedicados al cheque bachillerato podrías garantizar más plazas y recursos en la educación pública que garantizaran el derecho a la educación".

¿Por qué el sistema ha acabado beneficiando a los centros privados, cuando se anunció únicamente para los concertados? Los servicios jurídicos de la Comunidad advirtieron de que la distinción podía suponer un problema. Y la asociación de colegios privados e independientes CICAIE (Círculo de Calidad Educativa) presentó alegaciones contra un proyecto que finalmente fue cambiado.

Reforma de Díaz Ayuso

"CICAIE no había solicitado estas becas que son para una etapa no obligatoria a la Consejería, pero puesto que se iban a llevar a cabo, nos pareció injusto y discriminatorio que diferentes cargos de la Comunidad de Madrid declararan a medios y en sus propias redes sociales que estaban solo dirigidas a colegios concertados, pues el Bachillerato es tan privado en un concertado como en uno privado", explica Elena Cid, Directora General de la asociación, que explica que presentaron alegaciones por una cuestión de principios. "No es porque nos beneficiara en absoluto, porque estas becas no cubrían el coste del puesto escolar en Bachillerato, pero se han aceptado las que se han solicitado".

Pese a todo, el Gobierno de Díaz Ayuso tiene intención de rectificar el sistema que diseñó el Ejecutivo de Garrido. "La idea es restringirlo solo a concertados, excluyendo a privados puros", explican desde la consejería de Educación, que dirige Enrique Ossorio, y que pretende que la convocatoria del curso 2020-2021 reflejará el proyecto original.

Así, observan desde el departamento, se dará cumplimiento estricto al punto 21 del acuerdo de Gobierno que firmaron PP y Cs para la investidura de Díaz Ayuso: "Impulsaremos la extensión progresiva del Cheque de Educación Infantil (de 0 a 3 años) y el inicio del concierto educativo en Bachillerato de manera progresiva en los centros ya concertados".

LOS SINDICATOS APUNTAN HACIA UN MALTRATO GENERALIZADO A LA PÚBLICA

Los sindicatos han puesto el grito en el cielo. Ya no solo por su guerra abierta contra el cheque escolar, destinado a la enseñanza concertada. El hecho de que la privada haya recibido también fondos públicos ha levantado la liebre. CC OO, de hecho, estudia acciones legales. "Nuestro gabinete jurídico está ya estudiando este caso para actuar por la vía judicial pero además vamos a pedir a las autoridades educativas españolas que actúen y a las fuerzas políticas con representación en el Congreso de los Diputados que tengan en cuenta lo que está ocurriendo en Madrid para hacer las reformas normativas necesarias para que esto no pueda seguir ocurriendo", dijo ayer Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza del sindicato en Madrid.

De hecho, CC OO ya denunció ante los tribunales en abril de 2019 contra la Administración regional por fraude de ley y por perjudicar a la educación pública con el cheque escolar. "Es por lo económico y la distribución injusta de los recursos, por lo democrático y que un gobierno no resiste la ley y las reglas del juego y por el futuro que se está hurtando a una mayoría de niños y niñas no garantizando su derecho a la educación con políticas de compensación de las desigualdades que garanticen la igualdad de oportunidades", zanjó.



FEDADI

**REVISTA DE
PRENSA**
14/02/2020



Galvín engloba, además, el “maltrato” a la pública en algo generalizado, no solo por el cheque escolar. “En Madrid no se garantiza la igualdad entre madrileños ni el derecho a la educación para todos. Conocemos esta noticia apenas una semana después de que el consejero de Educación dijese que recortaban gastos de funcionamiento en centros públicos como medida de eficiencia porque no había dinero para el alumnado de estos centros”.

Por otra parte, continuaba, según datos que aporta el sindicato, la crisis ha sido la excusa para llevar a cabo una política privatizadora: no hay recursos para las inversiones en la red pública, que descienden en un 58,1% a pesar del crecimiento de su alumnado; y sí lo hay para los conciertos y el cheque escolar que suben en un 28%, superando los 1.100 millones de euros en 2018.

La postura de CC OO la comparte paso por paso UGT. “Consiste en abandonar la escuela pública y fomentar el ámbito privado”, aseguró ayer Maribel Loranca, responsable de Educación de UGT a nivel nacional. Su homóloga en Madrid, Teresa Jurdado, añadió que desde UGT echan de menos “una verdadera negociación colectiva”. “Con el anterior equipo de Gobierno conseguimos sentarnos a negociar y llegamos a algún acuerdo. Ahora están dando bandazos, como con el veto parental. Primero dicen que no lo van a permitir y luego anuncian algo similar”.

EL MUNDO

Murcia planta en una reunión a Isabel Celaá y afirma que no piensa retirar el pin parental

OLGA R. SANMARTÍN. Jueves 13 de febrero de 2020

Máxima tensión entre el Gobierno central y el Ejecutivo murciano a cuenta del pin parental. La consejera de Educación de Murcia, Esperanza Moreno, va a plantar este viernes a la ministra Isabel Celaá en la reunión que ambas iban a mantener en el Ministerio y se niega a retirar esta herramienta, que permite a las familias vetar charlas o talleres en el colegio que afecten a cuestiones sobre la identidad de género, el feminismo o la diversidad LGTBI. Celaá le había dado un ultimátum: como no cambie la orden antes del próximo lunes, su Departamento acudirá a los tribunales.

El pasado 17 de enero, la ministra envió a la Consejería un requerimiento reclamando la retirada de las instrucciones enviadas a los colegios e institutos de Murcia a finales de agosto de 2019, y en las que se dice que “se dará conocimiento a las familias” al comienzo de curso de “las actividades complementarias de las programaciones docentes que forman parte de la propuesta curricular” y son impartidas por personal ajeno al centro educativo, “con objeto de que puedan manifestar su conformidad o disconformidad con la participación de sus hijos menores en dichas actividades”. Es, en definitiva, lo que Vox, el partido que ha impulsado la medida, ha llamado pin parental y que supone el primer veto de este tipo que se aprueba en una comunidad autónoma.

La Consejería se había mostrado partidaria de suavizar las instrucciones y cambiarlas para no permitir el veto si las charlas las imparten funcionarios públicos, como policías o médicos, aunque no es en estos colectivos donde se centra la polémica. También se mostraba dispuesta a que los padres tuvieran que manifestar expresamente que no consienten la asistencia de sus hijos, de tal forma que, si el menor no entrega la autorización, este silencio se consideraría positivo y no negativo, como hasta ahora.

Este intento de acercamiento no le ha parecido suficiente a Celaá, que ha dicho que el requerimiento tiene un plazo legal de un mes y concluye el lunes. “A partir de ese momento presentaremos un recurso ante el Tribunal Superior de Justicia de Murcia por vía contencioso-administrativa con petición de suspensión cautelar del pin parental”, avisó este miércoles la ministra.

Pero la respuesta de Murcia, región gobernada por el PP y Ciudadanos con el apoyo de Vox, ha sido que la medida “no se va a retirar” y que, eso sí, si el Ministerio finalmente acude a los tribunales, “se acatará la decisión del órgano judicial”. De forma paralela, la Consejería ha pedido aplazar la reunión de este viernes con el fin de poder recabar toda la información técnica y jurídica en relación al pin parental. Su intención es volver a fijar una nueva fecha próximamente.

Celaá ha recordado este jueves que las actividades que se ponen en cuestión “no son voluntarias”, sino de obligado cumplimiento, y versan sobre cuestiones que tienen que ver con la “educación integral del alumno”. “Y la titularidad de ese derecho la tiene el alumno”, ha recalado, tras reunirse con la consejera del País Vasco, Cristina Uriarte. Ha confiado en que el aplazamiento de Murcia “quizá sea para algo que interese a la reposición de la legalidad”, aunque esos nos parecen ser los intereses de esta comunidad autónoma.

El Gobierno ha hecho bandera de este asunto para confrontar con Vox y, por extensión, con el PP y Ciudadanos. Llegó a llevarlo a un Consejo de Ministros extraordinario en el que comparecieron tres ministras y en cuya rueda de prensa Celaá dijo la polémica frase de "los hijos no pertenecen de ninguna manera a sus padres".

El presidente del Gobierno murciano, Fernando López Miras, defendió el martes su intención de elevar a rango de decreto las instrucciones ya aprobadas, tal y como reclamaba Vox para aprobar los Presupuestos en esta región, y dijo que esta medida permite que los padres "puedan participar y ser informados cuando una persona ajena al centro escolar entre en el aula de su hijo".

MAGISTERIO

El PSOE presidirá la Comisión de Educación del Congreso y UP la de Ciencia y Universidad

El Congreso ha constituido la Comisión de Educación y Formación Profesional y la Comisión de Ciencia, Innovación y Universidades, que serán presididas por Sergio Gutiérrez del PSOE y Gerardo Pisarello de Unidas Podemos, respectivamente.

Sergio Gutiérrez ha asumido su cargo destacando que la Educación es la "palanca más potente para las oportunidades" y un "freno a la intolerancia". Entre los retos para esta Comisión educativa se encuentra el de reforzar el sistema educativo.

Por su parte, Gerardo Pisarello ha apuntado que la revolución científica y técnica afecta a la manera de vivir en sociedad y de relacionarnos, lo que puede crear a veces "incertidumbres y miedos". Por ello, ha confiado en que la Comisión tenga como "tarea" mostrar que muchos avances son "conquistas colectivas" para resolver problemas como el cambio climático o la desigualdad.

Las comisiones del Congreso son órganos de trabajo con una participación esencial en los procedimientos legislativos, con el estudio, enmienda y aprobación de proyectos y proposición de ley. También ejerce la función de orientación política, ya que tramita proposiciones no de ley y de control parlamentario, con la petición de información y comparecencia a miembros del Gobierno y de la Administración.

En cuanto a los portavoces de Educación de los distintos grupos, Mari Luz Martínez Seijo continúa como portavoz del Grupo Socialista, junto a Alfredo Sancho, mientras que Óscar Clavell y Beatriz Jiménez serán los nuevos portavoces del Grupo Popular en sustitución de Sandra Moneo. Montserrat Bassa será la portavoz de ERC, Josune Gorospe, del PNV, Marta Martín de Ciudadanos, Joan Mena y Javier Sánchez Serna de Unidas Podemos, Joaquín Robles y Georgina Trías de Vox e Inés Sabanés de Más País. Sergio Sayas será el portavoz de de Navarra Suma e Isabel Pozueta de EH Bildu.

Por otro lado, el Gobierno está dispuesto a sacar adelante su reforma educativa con los mayores apoyos parlamentarios posibles (como ley orgánica precisa de la mayoría cualificada del Parlamento) y para ello quiere buscar el equilibrio entre todas las posiciones políticas. Desde el Ministerio insisten en que la Educación es responsabilidad de todos y, por ello, en esta nueva etapa, pretenden alejar los extremismos de uno y otro signo y contentar a todos con su proyecto de ley.

Por este motivo, es voluntad del Ejecutivo de coalición alejar los miedos de una confrontación con la escuela concertada pero, al mismo tiempo, contentar a sus socios de Unidas Podemos. Para ello será necesario hacer algunas concesiones a unos y otros en las materias más ideológicas de la ley (Educación afectivo-sexual, Religión, Concertada, etc.) y centrarse en los elementos comunes menos susceptibles de despertar controversias: currículum, Educación digital, FP, becas, inversión y otros. Sin embargo, es de esperar que la oposición tanto del PP, como de Ciudadanos y Vox les haga difícil aprobar los elementos más cuestionables de la futura ley.

Becas Erasmus+ en FP: llaves de nuevos horizontes profesionales

La beca sirve para mejorar el currículum y las capacidades profesionales del alumno, además del enriquecimiento personal de vivir en otra cultura y otra sociedad, conocer otra lengua y un país diferente.

MANUEL CARMONA Martes, 11 de febrero de 2020

La crisis económica que se desató a nivel mundial a finales de 2008 mostró las carencias del sistema educativo y laboral español: por un lado, había un exceso de población que había optado por lograr una licenciatura o diplomatura. Y, por otro, existe desde hace años una carencia de profesionales cualificados para desempeñar muchas ocupaciones vinculadas a la Formación Profesional que demanda el mercado laboral. A partir de entonces, jóvenes, familiares, administraciones educativas y empresas han empezado a valorar en su justa medida los módulos superiores de FP.

Esa realidad que viven millones de discentes españoles y europeos hoy, la conocen en profundidad la licenciada en Farmacia y docente desde hace casi cuatro décadas, Marina Antón-Pacheco; y su estudiante Rebeca Guerrero que está completando su beca Erasmus+ en Italia en la especialidad de Dietética.

La profesora Marina Antón-Pacheco ha desarrollado su carrera en centros de Madrid y, desde hace años, en la Comunidad Valenciana, pero también ha disfrutado de estancias europeas y norteamericanas.

Desde el poso que dan los años de experiencia, habla la experta Antón-Pacheco: “La beca ha servido [a los alumnos] para mejorar su currículum notablemente e incluso algunos se han quedado en Italia trabajando. Además del enriquecimiento que supone la experiencia personal de vivir en otra cultura, en otra sociedad, con otra lengua, y conocer un país precioso como Italia a través de los viajes durante su estancia”.

Para los mozalbetes de España como del resto de Europa, Erasmus+ supone un antes y un después en sus biografías. Salen de su zona de confort, de la ciudad de origen, del ambiente familiar y social de toda la vida, y comienzan a valerse por sí mismos a diario.

Así lo está viviendo la joven Rebeca Guerrero: “Antes pensaba que Italia estaba al nivel de España, y ahora me he dado cuenta de está mucho más adelantada que nuestro país en el tema de la nutrición y prevención. Los nutricionistas españoles estamos bastante bien formados, igual que los italianos, pero el complemento de nutrición proteica en España se ve como algo propio del culturismo y los gimnasios y, sin embargo, es muy valioso para pacientes oncológicos o con problemas de nutrición”.

“En la sanidad pública italiana sí se dan complementos nutricionales a los enfermos oncológicos y están respaldados por estudios científicos. Además, los nutricionistas también estamos en los departamentos de Oncología, de Cardiología, y en otros, no solo para hacer dietas de masa muscular y de pérdida de peso”, explica Guerrero.

La profesora Antón-Pacheco, en su fecunda carrera, también ha aprovechado la beca Erasmus+ de educadores para conocer a otros compañeros de otros países, que desarrollan otros métodos de enseñanza y otras formas de dar clase a sus alumnos. Ha experimentado en periodos de 10 a 15 días cómo se enseña y aprende en los institutos de la República Checa y de Italia.

¿Qué le han aportado esas vivencias? “Descubrimos otros métodos de estudio y trabajo; conocemos otro sistema educativo porque, frente a lo que se piensa en el imaginario colectivo, los sistemas educativos, tanto de las enseñanzas medias como de la universidad en los países europeos, no son tan parecidos, difieren bastante unos de otros. Ves las ventajas de lo que tenemos y los inconvenientes, y también los de esos otros sistemas”, describe Antón-Pacheco.

A la joven Rebeca Guerrero el sistema de prácticas y aprendizaje italiano la tiene fascinada. Es normal que en la juventud cualquiera se haya sentido atraído por lo nuevo. A pesar de las reticencias que tuvo en su día para solicitar la beca, sobre todo por la cuestión del idioma, ahora está entusiasmada con la experiencia: “Hace poco leía un artículo en el que se indicaba que en toda la Comunidad Valenciana hay cuatro nutricionistas, cuando en Italia somos cinco para un pueblo del tamaño de Sagunto. Igual que están el MIR para médicos o el PIR para psicólogos, tiene que haber una prueba igual para los nutricionistas”.

La profesora Marina Antón-Pacheco, con la óptica que dan la práctica y la mundología tras tantos años en la enseñanza, ofrece matices interesantísimos y que ponen al paradigma formativo de cada país en su lugar: “El modelo español en enseñanzas medias adolece, sobre todo, de poca conexión con el mundo laboral y con las empresas. Si vas a Alemania, te encuentras que en los departamentos de las facultades, la empresa X es muy relevante porque mete dinero y beca a estudiantes, financia las tesis doctorales y los proyectos que tienen que ver con las líneas de investigación que esa compañía hace. Esto es clave porque la persona que estudia lo hace para algo y se desarrolla en un área de su campo profesional. Así, la empresa interviene en el buen sentido de la palabra porque soporta buena parte del I+D+i que se lleva a cabo”.

“Eso en España casi no existe, y la investigación en la universidad ha de ser con fondos públicos y estos desgraciadamente llegan hasta donde llegan”, lamenta la profesora. “De la otra forma podría llegar a muchos más proyectos, sería más amplia en cuanto a objetivos y proyectos, la podrían ejercer muchas más personas, y tener luego una aplicación práctica, que es la clave”.

La ventaja, para Antón-Pacheco, es que “en España la mayoría de las personas que quieren cursar una carrera universitaria lo pueden hacer porque hay muchas facultades en todas partes, porque las tasas universitarias son bastante asequibles, y eso permite acercar la universidad a cualquier sector de la población”.

La circunstancia de la financiación no solo es clave para los proyectos de I+D+i sino también para la estancia de los jóvenes en otros países. Y es ahí donde Erasmus+ requiere de más fondos para cubrir las necesidades reales y cotidianas de los estudiantes. Como remarca Guerrero, “es necesario que los destinos a los que nos mandan, tengan pisos o habitaciones donde alojarnos y sea fácil encontrarlos, ya que resulta muy difícil hacer un alquiler para tres meses. Y el importe de los 350 euros de la beca Erasmus es insuficiente cuando solo el alquiler cuesta más”.

Rebeca Guerrero, como la mayoría de chicos y chicas de su generación o de otras que ya han disfrutado de Erasmus+, aprovecha los veranos o los fines de semana para trabajar en empleos poco cualificados, que le

permiten acumular unos ahorros para vivir en ese país. El esfuerzo merece muchísimo la pena, porque, como recuerda Guerrero, ella está ampliando su horizonte formativo, laboral y humano.

“Mientras que en España solo es posible hacerlo en una rama, en Italia he estado en clínica, en restauración colectiva, además de en Educación y nutrición”, señala la estudiante, que recomienda salir de España porque ayuda a abrir la mentalidad: “Mis profesores y compañeros me han comentado que están notando mi avance respecto a otros compañeros que vinieron acompañados. He avanzado mucho en mi italiano, y la integración que tengo con la gente de aquí es mayor”.

Por su parte, la docta Antón-Pacheco se hace eco de las necesidades y mejoras que pueden experimentar la formación y el tejido empresarial español si se establecen sinergias inteligentes entre los diferentes actores implicados.

Con convicción, firmeza y conocimiento de causa, se expresa sobre los retos a alcanzar: “A las compañías les falta información y medios para implicarse en el sistema educativo, y no hay unos protocolos claros que deben seguirse. Falta también espíritu inversor en esas líneas, ya que en otros países europeos o en EEUU ha surgido después de muchos años de colaboración, y con el paso del tiempo han pasado a ser relaciones de cooperación cada vez más amplias y fuertes”.

Según la profesora, “hay que empujar a las compañías con algún tipo de incentivos para que inviertan en investigación y Educación, y que luego haya gente dispuesta a hacerlo. En muchas ocasiones, la universidad es muy reacia a que alguien de fuera intervenga, es el problema de la endogamia en algunos campos”.

El pasado 28 de enero se publicó el informe anual sobre Erasmus+ correspondiente a 2018, que pone de manifiesto que, durante las tres últimas décadas, más de diez millones de personas han participado en algo que ha cambiado la vida a muchas de ellas.

“Ciudadanos de toda Europa interactúan, intercambian y aprenden cuando participan en actividades educativas, juveniles y deportivas más allá de las fronteras. Erasmus+ ha sido un éxito común extraordinario, y deberíamos ser aún más ambiciosos y aspirar a aumentar la participación, la movilidad, la diversidad y las oportunidades”, ha declarado Margaritis Schinas, vicepresidente para la Promoción de nuestro Modo de Vida Europeo.

También la comisaria europea de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud, Mariya Gabriel, ha expresado que “para nuestros jóvenes, Erasmus+ se ha convertido en una puerta de acceso a Europa y al mundo. Es uno de los logros más tangibles de la UE, al unir a personas de todo el continente, creando un sentimiento de pertenencia y solidaridad”.

El gasto educativo no universitario se situó en el 4,21% del PIB en 2018

El gasto público en Educación en 2018 para el conjunto de las administraciones y universidades públicas fue de 50.807,1 millones de euros, lo que supone un aumento del 2,9% en relación al año anterior y volver a las cifras de 2011, aunque por debajo de las de 2009, cuando empezó a descender.

El aumento responde tanto al gasto asociado a la Educación no universitaria, 3,4% más, como a la Educación universitaria, 1,7% más, según los resultados provisionales de la Estadística del Gasto Público en Educación del Ministerio de Educación. Si se deducen los gastos financieros, tal y como se considera en la metodología internacional, los porcentajes de variación son del 3,4% para el total, 3,9% para la Educación no universitaria y del 2,7% para la universitaria.

En términos de participación en el PIB de 2018, el gasto para Educación se sitúa en un 4,23% (4,25% en 2017), que en caso de deducir los gastos financieros sería un 4,21%.

El mayor porcentaje del gasto público está dedicado a la Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial, ya que supone el 35% del total, seguidas de la Educación Secundaria y Formación Profesional, con el 29,3%, la Educación Universitaria que recibe el 19,7% y las becas y ayudas al estudio el 4,4%.

Por otra parte, el gasto público para conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en 2018 ascendió a 6.411.529 millones de euros (6.179.440 en 2017). En todas las comunidades autónomas ha subido dicho gasto público para los centros concertados y subvenciones a la enseñanza privada respecto a 2017, menos en Andalucía y Asturias.



Concentrar a los niños de los entornos más pobres en las mismas escuelas no es una receta para el éxito educativo o la superación de la pobreza

El relator especial de la ONU sobre la pobreza da un tirón de orejas a España por sus políticas sociales y llama la atención sobre las relacionadas con la segregación escolar y el abandono temprano.



PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO. 10/02/2020

Con estas palabras se cierra el apartado dedicado a educación del informe preliminar del relator especial de Naciones Unidas, Philip Alston, que visitó España entre el 27 de enero y el pasado día 7.

Cuatro párrafos dedicados a la educación, principalmente a las tasas de abandono escolar temprano, a los costes de una educación obligatoria que muchas familias no pueden afrontar, a la segregación socioeconómica y étnica del sistema educativo o al número de menores que se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social. El informe definitivo será publicado el próximo junio.

«Existen problemas reales con el coste y la calidad de la educación, así como la segregación por nivel socioeconómico y étnico», reza el texto publicado el pasado viernes. Un documento en el que se habla de la relación entre los índices de pobreza y la educación y cómo el 33,7% de las personas que tan solo tienen un nivel educativo de educación primaria se encuentran en riesgo de exclusión social y pobreza. Veinte puntos porcentuales más que aquellas que han alcanzado niveles superiores.

A estos porcentajes habría que sumar las altas tasas de repetición de curso en España, de las mayores del continente, así como las de abandono escolar temprano que, hoy por hoy, se encuentran en el 17%, todavía por encima del 15% que la UE propuso a España como objetivo para 2020 (mientras el resto de la Unión se fijaba una meta del 10%).

Según el informe preliminar de Philip Alston, estas cifras «apuntan no solo a problemas serios con la calidad del sistema educativo en general, sino a una pérdida importante en el bienestar económico general de el país».

Segregación

Aunque, señala el texto, la educación obligatoria también es gratuita, muchos de los gastos paralelos resultan excesivos para muchas familias: comedor escolar, libros de texto, transporte... Unos costes que han ido asumiendo las familias durante los años de la crisis económica, desde 2009 principalmente, y que han aumentado, asegura el relator, un 34% desde 2009 hasta 2016.

El 44% de los estudiantes y el 72% de los menores en situaciones vulnerables están escolarizados, según las cifras que maneja la ONU, en «escuelas segregadas de facto» en las que se concentran en proporción demasiado alta niñas, niños y adolescentes de entornos socioeconómicamente pobres, población gitana y migrante. También aquel alumnado con necesidades educativas especiales; «lo que representa 46.8 porcentaje del total de centros educativos».

«La segregación escolar aumenta la repetición de grados, el fracaso y el abandono escolar; disminuye los puntajes de las evaluaciones; y afecta negativamente las expectativas de los estudiantes de seguir estudios universitarios», asegura el texto.

Madrid, memoria de la escuela pública 1898-1938

La memoria de la escuela del primer tercio del siglo XX es, todavía, un deuda que muchas administraciones tienen con su educación. La exposición celebrada en Madrid el año pasado supuso un oasis en la desmemoria de lo ocurrido en aquellos años. Recuperarla puede ayudar a la mejora de la valoración de la escuela pública.

Fundación Ángel Llorca

Esta iniciativa forma parte de las políticas de memoria del anterior gobierno municipal de Madrid; hecho que supone un avance importante, ya que por primera vez el Ayuntamiento de esta ciudad fija su mirada en la escuela pública. La exposición forma parte de un proyecto más amplio que, en el ámbito educativo, se concreta en tres actuaciones: La primera, la inclusión en el callejero de la ciudad de los nombres de dos maestras y un maestro de la escuela pública (Justa Freire, María Sánchez Arbós y Ángel Llorca) que son así homenajeados por sus méritos y logros como docentes y no en función de su ideología, creencias o posicionamiento tras el golpe militar de 1936; otra de esas actuaciones, ha consistido en la colocación de placas conmemorativas en los colegios actuales que fueron inaugurados en este período, potenciando así el recuerdo y la puesta en valor de la memoria de las escuelas públicas graduadas, a través de los que se denominaban grupos escolares; y por último, la exposición ya mencionada.

Según palabras de Txema Urkijo, responsable municipal de la Oficina de Derechos Humanos y Memoria: «Las políticas de memoria son importantes siempre, pero especialmente en sociedades que han vivido un período de violencia política que genera trauma. Por ello, es un derecho de la ciudadanía que obliga a las administraciones a preservar el legado inmaterial que significa la memoria».

Es por todo esto que, desde la Fundación Ángel Llorca, con el apoyo de Acción Educativa, iniciamos un camino para recuperar la memoria que está en la base de nuestra propia identidad: reconstruir la memoria de la escuela pública madrileña ayuda a dotar a la actual de una identidad enraizada en la tradición creada por la educación republicana. Por otra parte, estamos hablando de un tema solo conocido por unos pocos investigadores y que, ahora mismo, sabemos que despierta mucho interés en otras ciudades y territorios del Estado. Divulgar y recuperar la memoria histórica de la educación pública madrileña para que las generaciones

actuales y futuras conozcan el papel que esta jugó en la modernización de Madrid y en su reconocimiento como ciudad educadora en la etapa republicana. Desde finales del siglo XIX, los denominados «palacios escolares» se convirtieron en el emblema y símbolo del progreso de las capitales europeas y americanas, ocupando un espacio fundamental en el paisaje urbano de las ciudades. Madrid no fue una excepción, y comenzó a construir grandes escuelas públicas –conocidas como grupos escolares– desde 1902. Algunas de ellas tuvieron el carácter de «escuelas de ensayo y reforma», es decir, se convirtieron en escuelas modelo en las que se experimentaban nuevos métodos pedagógicos y fueron visitadas por maestras y maestros de toda España y del extranjero. Es importante reconstruir este legado pedagógico para ayudar a la escuela pública madrileña actual a construir una identidad, basada en una tradición histórica común y a crear una conciencia de comunidad en el pueblo de Madrid, fundamentada en un pasado compartido.

En la reconstrucción de ese pasado colectivo, trabajamos, desde la Fundación Ángel Llorca, a partir del planteamiento inicial de las ideas que fraguó María del Mar del Pozo. Sus propias palabras nos explican dónde está el origen de este recorrido: “Durante el primer tercio del siglo XX se desarrolló en Madrid un espíritu de renovación pedagógica muy ligado a la graduación escolar, con influencias internacionales recogidas del movimiento de la Escuela Nueva y de otras corrientes paidológicas e higienistas, y que al mismo tiempo aunó planteamientos economicistas, como la preocupación por formar obreros cualificados que pudieran incrementar la riqueza nacional. Poco a poco se configuró un modelo de actuación didáctica indisolublemente unido a la organización graduada y potenciado por los estamentos oficiales”. Así lo describe María del Mar del Pozo Andrés en el artículo “Desde las escuelas para pobres hasta la ciudad educadora: la enseñanza pública en Madrid (1850-1939)”, publicado en Madrid. Atlas Histórico de la Ciudad. 1850-1939, dirigido por Virgilio Pinto Crespo (Madrid: Lunwerg, 2001), 340.

El Ayuntamiento de Madrid, con este proyecto, ha contribuido a dar a conocer una parte de su propia historia, de la que la ciudadanía madrileña debería conocer y sentirse orgullosa. En un momento del siglo XX, Madrid fue capital de la renovación pedagógica española, así como un referente internacional, y ese momento merece ser recordado por todos.

Las escuelas históricas constituyen una parte importante del patrimonio cultural de las ciudades y, por lo tanto, es necesario darles visibilidad ante la comunidad. El recuperarlas, estudiarlas y conservar su patrimonio educativo contribuye a crear sentimientos de pertenencia, de identidad entre los miembros de una comunidad. Las escuelas forman un elemento importante para reconstruir la memoria de una ciudad, porque la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas pasaron en ellas gran parte de su infancia; por lo tanto, preservar las escuelas históricas contribuye a la recuperación de la memoria colectiva de las generaciones presentes; y también a crear sentimientos de cohesión y de identidad en las generaciones futuras. Además, ayuda a tender puentes y crear espacios comunes de diálogo entre las diferentes generaciones que conviven en un mismo momento. Este proyecto se enmarca en una serie de iniciativas novedosas que, en el plano internacional, han ido surgiendo en la última década y que tienen como objetivo estudiar las escuelas históricas de las grandes ciudades. El estudio de las «Historical Schools» está muy desarrollado en Estados Unidos, país en el que muchos de sus estados, condados, y sobre todo ciudades, han financiado proyectos de investigación específicos para identificar, localizar y preservar la memoria de las escuelas públicas históricas del siglo XX. Destacan sobre todo los de Massachussets, Pennsylvania, Chicago y Washington. En Europa, las directrices europeas sobre investigación ligadas al Programa Horizonte 2020 han señalado como uno de sus objetivos prioritarios el estudio y la conservación del patrimonio cultural material e inmaterial de los pueblos, con acciones que incluirían la preservación de las escuelas históricas. Algunas ciudades han desarrollado proyectos modélicos en esta línea, como Nápoles, una de las pocas localidades europeas que ha conseguido crear una red de escuelas históricas y que ha logrado financiación europea para conservar su patrimonio histórico–educativo.

En España, son los Institutos Históricos de Enseñanza Secundaria los que han demostrado una sensibilidad especial por conservar su patrimonio y su memoria histórica. Casi todos ellos están agrupados en la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos, creada en 2010 y que realiza congresos y encuentros anuales; algunos de ellos han recibido premios y financiación de la UNESCO. En Madrid, se desarrolló un proyecto específico desde 2008, el CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria), que ha contribuido a visibilizar la labor de los seis Institutos madrileños más antiguos.

Sin embargo, son escasas las iniciativas existentes en el campo de la enseñanza primaria y, más concretamente, en el de la escuela pública. En los últimos años se ha creado la Red de Escuelas Históricas de Barcelona, impulsada por el ICE de la Universidad de Barcelona, que está compuesta por siete centros educativos de educación infantil y primaria, cuatro de secundaria y cuatro instituciones supraescolares.

Todos ellos tienen como característica común que fueron creados antes de 1939. Esta Red tiene entre sus objetivos: “La utilización del patrimonio educativo como una herramienta para crear una identidad común en la comunidad escolar”. Por otra parte, el alumnado de estas escuelas, especialmente los del Baixeras y La Farigola, manejan y trabajan el patrimonio que se ha conservado en ellas, realizando actividades que les ayudan a construir su propio conocimiento.

En Madrid, jamás se había realizado una acción colectiva de carácter institucional o estimulada por el gobierno municipal para preservar la memoria de las escuelas públicas. En los años 2006-2008 se produjo un movimiento conmemorativo, impulsado por los propios centros, para celebrar el 75 aniversario de la creación de muchos de ellos durante la etapa republicana, pero ese movimiento se quedó en celebraciones privadas individuales, ya que no se consolidó en un proyecto colectivo.



Con la exposición hemos visibilizado y dado a conocer la memoria escolar madrileña que ha salido de años de olvido y ha puesto en valor que en Madrid se construyeron varias decenas de grupos escolares durante el primer tercio del siglo XX, y la mayoría de estas escuelas públicas desarrollaron proyectos educativos innovadores, especialmente en los años de la II República.

La exposición ha recuperado la memoria de estos centros desde una mirada fundamentalmente pedagógica, es decir, reconstruyendo las prácticas escolares y la vida cotidiana de los maestros y maestras, y de los alumnos y alumnas de este período. A través del relato de la exposición se ha creado conciencia de la importancia que tuvo la escuela pública en Madrid antes de 1939. La exposición termina con las propias escuelas convertidas en Residencias Infantiles durante los primeros días de la Guerra Civil, para proteger a los niños y niñas de los bombardeos fascistas.

A nuestro juicio este trabajo debería continuar con, al menos, tres acciones: por un lado, un ensayo de educación patrimonial que supondría descubrir e identificar los objetos históricos que se conservan en las escuelas (mobiliario, material, libros, fotografías, cuadernos escolares...); por otro lado, plantear formas de conservación y de exhibición dentro de las propias escuelas, y por último, extender esta experiencia desarrollada en Madrid a otras ciudades de España, de modo que se pudiese recoger y reconocer la memoria educativa pública y lo que significó para la modernización de todo el Estado.

También podría ensayarse la experiencia de implicar a todos los miembros de la comunidad escolar en la recuperación del patrimonio disperso entre las familias del barrio, hallando así formas de concentrar todo ese patrimonio dentro de la institución escolar.

Por lo tanto, consideramos necesario llevar a cabo acciones para dar visibilidad a las escuelas históricas a nivel local, nacional e internacional.

Próximamente dispondremos de la exposición virtual que podrá realizarse en la página web de la Fundación Ángel Llorca y que, junto a otras acciones previstas, harán perdurar la memoria de la Escuela Pública madrileña como referente aún no superado de la renovación pedagógica.

La Lomloe podría comenzar su andadura a primeros de marzo

Nadie se moja sobre la llegada del nuevo texto al Consejo de Ministros; algo que podría ser en las próximas semanas. Aunque existe una urgencia en que el trámite comience lo antes posible para derogar la Lomce antes de final de curso

«En las próximas semanas». Este es el mantra que fuentes del Ministerio de Educación y FP, así como del grupo parlamentario socialista lanzan cada vez que alguien pregunta cuándo llegará al Consejo de Ministros la Lomloe.

El texto, que ya pasó hace un año por los trámites obligatorios de participación de la comunidad educativa en su redacción, llegará exactamente igual al Consejo de Ministros las próximas semanas. Luz Martínez Seijo, portavoz de Educación del PSOE en el Congreso aseguró el pasado viernes, ante representantes de diferentes organizaciones sociales y educativas, que tanto desde el PSOE como desde el Gobierno quiere agilizarse todo lo posible la llegada de la ley al Parlamento.

Para ello es necesario que no se toque ni una coma del proyecto dado a conocer hace un año. Y que los cambios que puedan realizarse se hagan vía enmiendas en el trámite parlamentario.

En un acto organizado por Redes por una nueva política educativa y el Foro de Sevilla en Madrid, la parlamentaria volvió a recordar el acuerdo de toda la oposición para la derogación de la Lomce en el momento en el que hubiese una mayoría suficiente en el Congreso. Esta mayoría existe ya, aunque tenga por delante una gran dificultad para ponerse de acuerdo. En dicho encuentro, además de Martínez Seijo, también participaron Javier Sánchez, homólogo en Unidas Podemos, y Josep Nuet, del Grupo Republicano (Esquerra Republicana de Catalunya). Entre estos tres grupos sumarían 174 diputados, lo que les dejaría a dos de conseguir la mayoría absoluta necesaria para derogar la Lomce y aprobar la Lomloe. Las leyes orgánicas (relativas a derechos fundamentales) obligan a alcanzar mayorías absolutas para su aprobación o modificación.

A pesar de las dificultades existentes en la negociación que, presumiblemente, será complicada, la intención expresada por Javier Sánchez es que este curso termine con la nueva ley ya aprobada y que pueda entrar en vigor para el próximo.

Entre las modificaciones cabría destacar, por ejemplo, la vuelta a la organización de la educación primaria por ciclos, tres; la puesta en marcha de dos evaluaciones de diagnóstico, en primaria y secundaria respetivamente; la apuesta por una educación inclusiva que prevea la redacción de un proyecto para que, en el plazo de 10 años, la escuela ordinaria tenga los recursos necesarios para atender a niñas y niños con necesidades especiales de apoyo educativo y para que los centros de educación especial vayan, progresivamente, convirtiéndose en centros de recursos y apoyo para el resto.

También prevé la recuperación del peso de los consejos escolares de centro en la toma de decisiones como la elección de las direcciones escolares; la puesta en marcha de una asignatura de Valores Cívicos en primaria y secundaria; la pérdida de importancia de la Religión al no computar para la nota y no llevar aparejada una materia espejo, o la vuelta al reparto porcentual del currículo de la LOE: el 65% corresponde al Ministerio en las comunidades sin lengua propia y un 55% en aquellas que sí la tengan.

Además de las posibles y más que probables modificaciones que sufrirá el texto en su paso por el Congreso, una duda (y también una demanda) queda en el aire: si la ley llevará aparejada una memoria económica que dé carta de naturaleza a las medidas que pretende poner en marcha. Sin un compromiso de financiación claro, será complicado que haya cambios reales y prácticos en cuestiones como la educación inclusiva, la adecuación a la Agenda 2030 de los ODS o la apuesta por un sistema educativo que evite la segregación socioeconómica de su alumnado con una escolarización más equilibrada entre los centros escolares. Una segregación, como la de la Comunidad de Madrid, relacionada, en palabras de Martínez Seijo, por el avance de la concertada en muchos territorios.

Sánchez señaló que uno de los puntos claves de la futura ley es que suponga un freno a la segregación socioeconómica del alumnado, causada en gran medida, dijo, por la privatización de los últimos años. Una ley que «avance en la defensa de la educación pública», afirmó, «y que no permita la segregación». En este sentido puntualizó que una posibilidad sería cambiar los criterios de baremación para la escolarización.

La comunidad educativa presente en la jornada señaló otros problemas importantes como las ratios en muchas comunidades autónomas, la continuación *sine die* de los conciertos educativos, la salida de la religión fuera de la escuela o la necesidad de un texto legal que imponga unos mínimos para la puesta en marcha de centros de educación infantil. También la necesidad de una importante reflexión sobre unos currículos enciclopédicos y poco flexibles o sobre la necesidad de que la ley, más que hablar de desarrollo sostenible, haga suya la urgencia climática.

Tanto Luz Martínez Seijo como Javier Sánchez insistieron en que la Lomloe no es simplemente volver a la LOE y sus parámetros, sino que ha de ir más lejos puesto que las circunstancias sociales y educativas han cambiado en los últimos 13 o 14 años.

Ambos hicieron hincapié en la necesidad de que la comunidad educativa vaya marcando el camino de las posibles enmiendas y mejoras que la ley vaya asumiendo durante su trámite en el Congreso. Martínez Seijo insistió en «no perder un minuto» en esta tramitación.

En este sentido, los tres diputados que acudieron a la jornada hablaron de las dificultades que habrá durante la tramitación de la ley, de las presiones que habrá por parte de las derechas, de las posibles acusaciones de adoctrinamiento a las que se someterá al nuevo texto legal. Todos expresaron la necesidad de que la comunidad educativa, además de hacer presión para conseguir mejoras en el texto, debe estar unida para conseguir la aprobación del texto que derogue la Lomce. «Vamos a un debate duro, debéis ser conscientes, dijo Nuet; sin la comunidad educativa lo podemos perder».

ESCUELA

Se retoman los trabajos para una EBAU «única» y «con equidad» en toda España. **EDITORIAL**

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, quiere modificar la EBAU, Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, «lo más homogénea posible para todo el territorio español». Una de las principales quejas que acechan cada mes de junio al sector universitario es la dificultad de esta prueba y los desniveles apreciados, según los estudiantes, en los exámenes de las materias en las que se examinan. Sin embargo, desde la CRUE afirman que no hay ningún informe académico que sostenga con «datos contrastados» que hay pruebas más fáciles que otras en EBAU de las distintas comunidades y que es un examen que funciona bien. Pero las quejas todos los años se repiten. Los expertos de la CRUE ya han comenzado a trabajar en un informe, cuyo propósito es elaborar su propio documento de trabajo para estudiar el actual modelo de Selectividad y comprobar si realmente existen diferencias de dificultad entre las Comunidades Autónomas. Este documento se presentará en la comisión anunciada por el Gobierno en junio del año pasado.

Pese a la polémica generada, sobre todo en los exámenes correspondientes al año 2019, el Gobierno de Pedro Sánchez ha decidido mantener la EBAU de igual forma, es decir, se descarta la idea de realizar un examen común para todo el país. Lo que sí hará este Gobierno es garantizar «la equidad», para que las pruebas tengan la misma dificultad.

Las diferencias desembocan en que estudiantes de algunas regiones obtienen mejores notas y, por tanto, tienen más posibilidades de acceder a universidades a las que no entran aquellos alumnos que se someten a exámenes más exigentes.



Tecnologías en el aula, ¿cómo gestionamos la transformación en nuestros colegios?

Mar Lupión

Los españoles pasamos una media de 167 días del año frente a la pantalla, de acuerdo con un estudio realizado por Sondea. Con estas cifras, es hora de reconocer que las tecnologías forman parte ya de nuestro día a día y eso incluye también la educación. La llegada de dispositivos digitales a las aulas supone un reto difícil de afrontar para toda la comunidad educativa. De ello se ha hablado en una jornada organizada por DIM-EDU, ClickEdu y Faronics titulada «Claves para la adecuada integración de las TIC y su aplicación al currículum». Un punto de encuentro con el objetivo de dar información y compartir experiencias de éxito.

Una transformación digital imparable

Una de las intervenciones más esperadas ha sido la de Alfredo Abad, profesor del colegio concertado Tajamar y experto en introducción de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en el aula. El concepto clave, a su juicio, para comprender este proceso, es el de «transformación digital». Reconoce la complejidad de lo que propone y explica que «no sabemos cómo será el futuro. Tenemos tecnologías y metodologías en el presente que apuntan buenas maneras, eso sí. Lo más sencillo, por supuesto, es no hacer nada. Sin embargo, así es posible que nos quedemos atrás y no seamos competitivos. Nuestro objetivo es tanto la educación de los alumnos como conseguir llenar las aulas. La innovación tecnológica es necesaria, aunque difícil. Hay que arriesgar, hay que subir al tren si queremos tener oportunidad de llegar al final del camino», asegura. No obstante, Abad advierte que el cambio en sí mismo no supone una mejora, ya que «no se trata de subirse a cualquier tren, sino a uno cuyo destino sea el elegido por nosotros. No todos los cambios son a mejor. El cambio no es un valor, solo lo es el cambio a mejor. El cambio no es un estado, sino un proceso. La transformación digital es el cambio asociado con la aplicación de la tecnología digital a todos los aspectos de la sociedad humana». Por ello, es necesario la medición de resultados: «Es imprescindible cuando estás en un proceso de cambio para comprobar si avanzas y si vas por el buen camino».

Dentro de esa transformación digital en la que estamos inmersos y que señala Alfredo Abad, existen varias etapas: la «digitización», que consiste en la conversión de la información analógica a la digital; la digitalización, proceso real de cambio tecnológico que afecta a la educación, aunque aún no sepamos cómo; y la transformación digital como tal, es decir, el efecto social y global de la digitalización. Para ayudarnos a entenderlo mejor, Abad no pone un ejemplo: «antes, para realizar un viaje en coche, consultabas un mapa físico de carreteras. Ahora, tienes un GPS en el teléfono que te indica cómo llegar, los establecimientos que hay alrededor, el tráfico, etc. La forma de hacer las cosas ha cambiado. Podemos acogerla o rechazarla, pero la transformación digital es un hecho».

Una forma de ver en qué punto nos encontramos e intuir lo que nos espera es hacerlo a través del modelo de integración de la inteligencia artificial de Gartner. «Incluye cinco fases», señala Abad, «en primer lugar, la concienciación. Después vendrá la de actividad, en la que exploramos la tecnología en I+D. Tras esta, vendrá la de operación, en la que tiene lugar la optimización de los productos o servicios. Por último, la sistémica y la transformación digital como tal, cuando ya forma parte de nuestras vidas». En educación hemos superado gran parte de la primera fase y nos encontramos en la segunda y tercera, avanzando poco a poco en la cuarta.

Islas y trincheras

Tal y como estamos comprobando, la transformación digital y, por tanto, la aplicación de las tecnologías en las aulas no son procesos sencillos, sino requieren de tiempo. El propio Alfredo Abad defiende que «la transversalidad necesita tiempo y el tiempo es un bien escaso, especialmente en los centros educativos. Para innovar, es necesario el compromiso. Hay quienes se casan con una tecnología, una metodología, una creencia o una novedad. Esto no quiere decir que se pierda libertad. Hay que dar pasos hacia delante, tendré que asumir riesgos, necesitaré inversión, pero es necesario». Advierte, además, que «por esa misma transversalidad que mencionaba antes, la tecnología se ha hecho cultura. La transformación digital no es cuestión de tecnología únicamente, sino de estrategia, liderazgo y nuevas formas de pensamiento. La tecnología no es natural, se transmite a golpe social». En todo el camino, se plantean distintos momentos: «Se requiere de pensamiento estratégico, para reflexionar sobre el qué tengo que hacer y por qué y que implica la toma de decisiones. También pasamos por una planificación estratégica, en la que analizamos cómo lo vamos a conseguir y cuándo. Por último, vendría la planificación operacional, que incluye los detalles específicos del cómo y el cuándo y constituye la táctica».

Hay dos conceptos que conviene diferenciar claramente a la hora de pensar en la introducción de la TIC en centros educativos. «El aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos», defiende Abad, «si se diseña una clase, se hace con un plan de enseñanza para que el alumno aprenda. No todos los estudiantes aprenden igual, hay que combinar el **cómo lo enseño** con el **cómo lo aprenden**. También hay que tener en cuenta la economía de la atención. Sin atención no hay aprendizaje. Cuanta más información se consume, más atención

se requiere. Es importante analizar donde ponemos el foco. No podemos olvidar que nosotros damos las herramientas pero el aprendizaje es del alumno».

Es innegable que no toda la comunidad educativa ve claro el uso de las TIC. «Hay quienes adoran la tecnología, pero son islas, no están comunicados», lamenta Abad. «Por otro lado tenemos a los tecnófobos, los atrincherados. Ven la tecnología como un obstáculo a su trabajo». Sabiendo esto, nos indica que existen cuatro actitudes frente al cambio, que dependen del mayor o menor grado de conocimiento y del mayor o menor grado de voluntad. «Incertidumbre» es una de las palabras que definen todo el proceso del que hablamos. «Hay tres tipos de carteras de proyectos: de innovación (que optimizan lo que ya existe), adyacentes (que aprovechan lo que se hace bien para generar nuevas oportunidades) y transformacionales. Yo creo que lo acertado es apostar por las adyacentes», recomienda. Otro de sus consejos llama a la tranquilidad. Abad insiste en que «todo lo que implica un avance en materiales y metodologías genera enriquecimiento, no coarta al profesor y favorece la personalización de la educación del alumno. Cuidado con las pedagogías activas. El conocimiento no está en la actividad, sino en la reflexión. Con la tecnología, a veces nos centramos en "hacer" en lugar de en "aprender". La obsesión excesiva por la tecnología causa vacío, la relacionada con la metodología, fragmentación. En ambas falta cohesión». Abad termina con una frase que bien resume todo lo expuesto: «no se trata de hacer cosas nuevas, sino de hacer lo mismo que se hacía, pero de manera novedosa».

Nuevos modelos de enseñanza

Pere Marquès forma parte del proyecto «Centros Educativos», que pretende crear redes de centros interconectados entre sí y que puedan apoyarse y ayudarse en el camino hacia la innovación. Cuando hablamos de aplicar e integrar las TIC en el currículo, Marquès, en primer lugar, hace referencia a las dificultades que presentan. «El uso de las TIC supone un mayor esfuerzo, al principio, a la hora de preparar las clases y corregir los trabajos. Además, hay un mayor riesgo de distracción de los alumnos, existe la posibilidad de que haya problemas con virus, etc. Se requieren, por lo tanto, infraestructuras adecuadas, formación y recursos didácticos multimedia».

Marquès nos ha hablado de las aulas 1x1, que cuentan con una pizarra digital interactiva (PDI), lectores de documentos y ordenadores. Cada alumno cuenta con un dispositivo digital (DD) para participar en las lecciones. Con estos datos en la mano, ha propuesto varios modelos didácticos que pueden emplearse en aulas que estén integrándose en el mundo de las TIC. «En primer lugar, tenemos un modelo que fomenta el trabajo individual autónomo de los estudiantes a través de actividades que realizan individualmente con su DD. Por ejemplo, un blog personal en el que los compañeros dejan comentarios, la exploración de materiales y elaboración de trabajos con el DD o consultas a compañeros o profesor a través del DD», nos cuenta. Por otro lado, existen modelos que apuestan por actividades con el profesor como elemento central, en los que «se toman apuntes con el DD mientras se explica, se hacen síntesis en el PD, se proponen ejercicios para resolver entre todos, etc.». También existen las actividades guiadas, en las que «se experimenta con simuladores, se autocorrigen actividades o se debate con el apoyo de PD y DD. Otro de los modelos es que sitúa a los estudiantes como profesores: preparan un tema y lo exponen». Son algunas de las formas de facilitar la entrada de las pantallas y otros dispositivos en las aulas de manera amable y con el mayor aprovechamiento posible para todos.

Los educadores infantiles exigen renovar el currículo escolar de los niños por «obsoleto»

Daniel Martín

Diversos informes constatan que los estudiantes que reciben una educación de calidad en la primera infancia están posteriormente mejor preparados para alcanzar niveles educativos más altos y después prosperar a nivel profesional. Unicef señalaba recientemente en un estudio llamado «Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia» que es más probable que los estudiantes que hayan acudido a escuelas infantiles entre los 0 y los 3 años sepan leer y escribir. Además, indicaba que posiblemente también contarán con conocimientos básicos de aritmética y un mayor desarrollo social y emocional, además de tener menos papeletas para repetir curso, por lo que concluía que «una educación preescolar de calidad contribuye a que los países logren sus objetivos relacionados tanto con la enseñanza primaria y secundaria como con la educación superior». Los principales problemas de la educación infantil son principalmente dos, el desigual acceso a la misma, que dentro de España es acuciado, y el un currículo que no se ha adaptado a los tiempos que corren, a tenor de lo que dicen los expertos.

La importancia que está adquiriendo en el debate público esta etapa de la enseñanza ha ido en aumento con los años, con cada vez más pruebas empíricas sobre sus virtudes, sin embargo, en España la legislación que regula actualmente el aspecto curricular de esta fase educativa data del 2006, hace catorce años, cuando a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se modificó el segundo ciclo a nivel estatal respecto a los decretos de la anterior norma, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España), de 1990. Por ello hay voces que llaman a actualizar los currículos. Así lo asegura, por ejemplo, el presidente de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Amei-Waece), Juan Sánchez Muliterno, quien, con motivo del último Día Internacional de la Educación, celebrado el pasado 24 de enero, calificó el actual currículo de «obsoleto».



Las propuestas de los educadores infantiles

Muliterno señala a Periódico Escuela que esperan tener un informe en profundidad sobre el estado de la Educación Infantil dentro de aproximadamente mes y medio. «Lo que estamos haciendo desde AMEI-WAECE es un estudio con expertos y maestros para saber qué cambios son urgentes y necesarios en el currículo de infantil, que está ya obsoleto. La finalidad es elaborar un documento para presentar a las administraciones educativas con propuestas claras acerca de los contenidos idóneos para el currículo», indica Muliterno. A falta de conocer los resultados del estudio, avanza que «del análisis de las primeras encuestas recibidas, los docentes apuntan a que el nuevo currículo debería incluir Educación en valores, Educación para la democracia, Equidad de género, Expresión dramática y plástica, Apreciación musical, Emociones, Desarrollo del lenguaje oral, Oratoria, Medio ambiente, Mindfulness, Multiculturalidad y Segunda lengua.

Para justificar la necesidad de modificar los currículos, Muliterno indica que «a lo largo de las dos últimas décadas la neurología nos ha aportado información sobre cómo aprende el cerebro de las niñas y los niños». Por este, y otros motivos, es preciso elaborar un nuevo currículo para la etapa de 0 a 6 años, «que se adapte al momento actual y sirva de apoyo para que los maestros lo apliquen en su labor docente». Este currículo debe ser «adecuado» y que «dote de entidad propia a la etapa de la Educación Infantil», evitando que «el Segundo Ciclo se convierta en una simple preparación para la Educación Primaria». Así se «enriquecerá la educación de los más pequeños, evitará en parte el fracaso escolar posterior y servirá para preparar futuros ciudadanos competentes y comprometidos», argumenta, en la misma línea que las conclusiones de Unicef.

Muliterno añade que la AMEI-WAECE quiere «contar con la opinión, tanto de expertos de reconocido prestigio como de maestros que trabajan cada día en sus aulas y que son los que mejor conocen la realidad. La finalidad es elaborar un documento para presentar a las administraciones educativas con propuestas claras acerca de los contenidos idóneos para el currículo». Para incentivar la participación, sortearán tres becas dobles para asistir al congreso de la asociación, que se celebrará en noviembre de 2020.

Romper el ciclo de pobreza intergeneracional y estructural

Muliterno constata que «la educación de la primera infancia está cobrando una gran relevancia debido a los informes de la psicología, la pedagogía y todas las ciencias relacionadas con el ser humano, así como los resultados de las investigaciones de las neurociencias». Explica que hoy en día existe la afirmación unánime de que los primeros años son fundamentales para la vida adulta del niño, por lo que «los grandes líderes mundiales, conscientes del valor de la afirmación anterior, celebraron una reunión del G20 hace aproximadamente un año en Argentina y aprobaron un documento al que titularon «Iniciativa del G-20 para el desarrollo de la primera infancia», explica el responsable de esta asociación.

Las directrices de la cumbre, celebrada en Buenos Aires, apostaron por dotar a las medidas para la primera infancia de un «enfoque multidimensional», con el que se podrá «construir capital humano para romper el ciclo de pobreza intergeneracional y estructural y reducir las desigualdades», según aprobaron los líderes del grupo de países con las mayores economías del mundo. Entre los asuntos a desarrollar, algunos como los relacionados con la salud y el desarrollo sostenible, como la implementación de programas nacionales y planes de acción regionales sobre resistencia antimicrobiana (AMR), la desnutrición o el sobrepeso y la obesidad infantil. En su articulado, los miembros del G-20 también pretender alcanzar el consenso en asuntos como el cambio climático, la igualdad de género, el comercio multilateral, el desarrollo sostenible o el trabajo justo.

Según el responsable de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, «esta iniciativa ha provocado que los diferentes partidos políticos de nuestro país defiendan la universalización de la educación desde los 4 meses de edad», evidenciando de nuevo que cada vez hay un foco más grande puesto sobre esta etapa educativa. Pero, ¿qué es lo que proponen las distintas formaciones respecto a esta fase crucial del desarrollo humano?

600 millones para políticas de infancia, la promesa de Sánchez

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, concurrió en los pasados comicios con la promesa de recuperar el proyecto de Presupuestos Generales del Estado que no pudo aprobar en la pasada legislatura. En las cuentas, el PSOE pretendía destinar hasta 600 millones de euros para medidas sobre la infancia, haciendo hincapié en la «pobreza infantil». Aunque, según recordaba el partido en su programa político, su intención es la de universalizar también la educación entre los 0 y 3 años.

Para su aliado de Gobierno, Pablo Iglesias, esta medida también se incluía, pero con el añadido de «pública y gratuita», además de «universal». La formación morada denunciaba que «en la actualidad, nuestro sistema de educación infantil deja sin atender a más del 60 % de los niños y niñas de entre 0 y 3 años. Esto nos impide intervenir sobre la herencia de la pobreza que pasa de generación en generación y sobre la salida indeseada de muchas mujeres del mercado de trabajo para cuidar a sus familias». En realidad, las cifras no son exactamente estas. Según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE) —dependiente del

Ministerio de Educación y FP— con datos del curso 2016-2017, en el primer ciclo de educación infantil, el 10,9% de los menores de un año está escolarizado y a los dos ya es el 58,7%. A los 3 años, el porcentaje de escolarización alcanza el 96,3%.

A su vez, en el acuerdo de Gobierno firmado entre PSOE y Unidas Podemos se hablaba de elaborar «conjuntamente con las comunidades autónomas y en el seno de la Conferencia Sectorial, un plan de extensión de la Educación Infantil, con una red pública e integrada de recursos que garantice una oferta suficiente de plazas públicas para todos los niños y niñas menores de 3 años». «Esta es una medida que no solo contribuye a reducir la desigualdad y a mejorar la conciliación de la vida laboral y familiar —continuaba el acuerdo—, sino que constituye un potente factor para combatir el fracaso escolar, impulsando el desarrollo personal desde las primeras etapas de la vida». Cabe destacar que previamente ambos partidos, a finales de 2018, habían acordado permitir a las autonomías destinar 330 millones de euros a la universalización de la escuela de cero a tres años.

Más allá del Gobierno, en la oposición el PP incluía explícitamente la aprobación de una «Ley nacional del 0-3», que «aborde de forma integral el cuidado y la educación de los menores de estas edades y las necesidades de sus familias». «Se buscará un marco regulatorio flexible que otorgue la mayor libertad de elección a las familias y facilite la conciliación laboral», continuaba el programa de los populares, que añadía que mantendrían el «cheque 0-3» de 1.000 euros al año «para compensar a las familias con hijos menores de 3 años tanto por gastos de guardería y colegio como de cuidadores profesionales». Como vemos, algunos de los principales partidos, incluidos los del Gobierno, llevan esta universalización de la Educación Infantil, sin embargo, como advierte Juan Sánchez Muliterno, «no solo hay que universalizar la Educación Infantil, también hay que revisar cómo llevarla a cabo y dotarla de contenidos que verdaderamente beneficien a la primera infancia». Ciudadanos no hace referencia a este tipo de medidas en su programa y Vox se refiere a esta etapa de edad para hablar de medidas de protección, incluyendo los centros educativos.

Desigualdades entre territorios y transferencias de competencias

Para Muliterno, y como también señalábamos, «uno de los aspectos fundamentales a revisar son los currículos, tanto del primero como del segundo ciclo». Para el responsable de la asociación de educadores infantiles, «estos currículos oficiales que regulan la educación están totalmente obsoletos», porque, además de que ha habido pocos cambios normativos, en su opinión la modificación de 2006 solo «fue una ligera corrección de los decretos de la LOGSE». El problema no acaba aquí, ya que, «la legislación otorga a las comunidades autónomas la capacidad para determinar los contenidos para el primer ciclo, lo que ha provocado desde entonces la convivencia de tantos currículos como autonomías hay en España y una clara desigualdad de oportunidades para los niños y niñas según la comunidad a la que pertenezcan», a juicio de este experto, que lamenta que haya «currículos que podemos denominar como normales y otros que dejan mucho que desear, por lo que es urgente un cambio de estos».

Estas desigualdades se plasman, más allá de los currículos, a través de informes como «Donde todo empieza. Educación Infantil de cero a tres años para igualar oportunidad», de la ONG Save the Children, publicado el pasado mes de septiembre. El estudio, elaborado con datos públicos y el trabajo de dos investigaciones previas, destaca que «detrás de las cifras estatales están importantes desigualdades entre comunidades autónomas, tanto en sus niveles de escolarización como en los ritmos de avance». «Se hacen evidentes las diferencias sociales e históricas, pero también que el desarrollo de esta etapa educativa ha dependido fuertemente de la voluntad política y de la capacidad económica de las diferentes autonomías [...], incluso de sus entes locales», asegura la organización no gubernamental, que añade que «algunas comunidades autónomas han apostado por potenciar en concreto la escolarización a los dos años, como Euskadi y Cantabria, aunque pueda ser menor en niveles previos».

El estudio analiza la etapa de cero a dos años, con los datos actualizados a fecha de 2017, y también resalta que «a pesar de la crisis, de 2007 a 2017 la tasa de escolaridad del primer ciclo subió en todas las comunidades y de forma espectacular en el caso de varias de ellas». En concreto habla de Andalucía, Galicia, La Rioja, Castilla-La Mancha y Extremadura. «El aumento de la cobertura en el 0-3 tiene que ver con un aumento de los años que niños y niñas están en la escuela infantil. Una vez se alcanza la práctica universalización del ciclo 3-6 (tres años de escolarización) a inicios de los 2000, se producen entonces importantes avances en el primer ciclo», agregan desde Save the Children.

Haciendo balance de la evolución en nuestro país, la ONG señala que «un análisis más en detalle de la evolución de algunas comunidades destacadas muestra diferencias territoriales importantes en la velocidad». «La intensidad y el momento de los avances han dependido de múltiples factores sociales, como la demanda de conciliación de las mujeres activas, pero especialmente de las políticas desarrolladas en las comunidades autónomas». Así, apunta a que «Madrid y Euskadi dieron un salto importante ya desde mediados de los 90, con la construcción de escuelas infantiles públicas; Euskadi con especial intensidad desde el 2003, cuando regulariza los centros de primer ciclo y su modelo de financiación». También indica que «Cataluña, por su parte, siguió una tendencia más lenta, pero sostenida, de crecimiento desde 1990 hasta 2012, coincidiendo en parte con el desarrollo del Plan de 30.000 plazas públicas» y que Andalucía, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y La Rioja «dan el salto más importante en el período a partir de 2007, momento en que se pone en marcha el Programa Educa3», que impulsó el ex presidente José Luis Rodríguez Zapatero en 2008.



Como decíamos, la desigualdad en el acceso a la Educación Infantil en España es palpable. Así lo revelan las cifras oficiales estatales y recogen organizaciones como Save the Children y su citado estudio sobre este tema. En él se pueden observar cifras como que el País Vasco tiene, con mucha diferencia, la tasa de escolarización infantil más alta en el tramo de 0 a 2 años, que es la que recoge Save the Children, con un 52,8%, frente al apenas 13,2% que tiene en Ceuta, en el otro extremo de la lista. Tras Euskadi, y por encima de la media española, nos encontramos con Madrid, con un 47,2%, Galicia, con el 43,6%, Andalucía, con el 40,9%, y Cataluña, con el 37,9%. Del otro lado, por debajo del promedio español, que se encuentra en el 36,4%, se sitúan La Rioja, con el 35,9%, Aragón, con el 35,2%, Castilla-La Mancha, con el 33,8%, la Comunidad Valenciana, con un 32,2%, Extremadura, con el 28,4%, Cantabria, con el 28%, Navarra, con el 26,4%, Melilla (21,3%), Castilla y León (21,2%), Asturias (20,6%), Baleares (20,1%), Murcia, con el 19,1%, Canarias (16,6%), y, por último, la mencionada Ceuta, con poco más del 13%.

El factor socioeconómico, un elemento determinante

En el mundo, aproximadamente 175 millones de niños no tienen acceso a la educación preescolar, la de entre cero y seis años de edad, y, salvando las distancias, vemos cómo en nuestro propio país existen claras diferencias entre regiones que provocan una profunda desigualdad entre sus habitantes, que ven cómo se ven más o menos perjudicados en función del buen o mal hacer de los distintos gobiernos autonómicos. Estos, muchas veces, apuestan por políticas, como las que operan a favor de la gratuidad para la etapa de cero a tres años, por ejemplo, pero no siempre se dan estas circunstancias. Así, Save the Children continúa en su informe haciendo referencia a que «en ausencia de mecanismos compensatorios, a la educación infantil 0-3 acceden mayoritariamente las clases medias y altas como mecanismo principal de conciliación, quedando fuera las más desfavorecidas». Esto, recuerda la ONG, es lo que se conoce como «Efecto Mateo»: «Porque a cualquiera que tiene, se le dará, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado. Evangelio de San Mateo, 13:12».

La ONG lamenta que «para saber en qué condiciones acceden a la educación 0-3 distintos grupos de niños y niñas vulnerables los datos generales de escolarización del Ministerio de Educación no permiten desagregación por perfiles sociales», por lo que han de «recurrir a los datos de acceso a servicios de Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades de atención y educación formal de la encuesta EU-SILC», de la Unión Europea. Según estas premisas, Save the Children zanja que «el uso de servicios 0-3 por parte de los hogares varía muy significativamente según niveles de renta». «En todos los países, las familias con rentas más altas hacen un mayor uso de estos servicios con una diferencia entre el primer y tercer tercio de renta de más del doble», añaden. Tampoco se puede determinar aquí la renta, pero sí el volumen de personas que apuesta por acudir a centros públicos frente a los que apuesta por la titularidad privada. De este modo, las regiones donde se impone el modelo privado son Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana, Región de Murcia y Canarias. Mientras, del otro lado, están Cataluña, La Rioja, Aragón, Castilla-La Mancha, Cantabria y Navarra —estas dos con cuatro veces más alumnos de pública que de privada—, Melilla, Castilla y León, Asturias, Islas Baleares y Ceuta. En la media española gana la pública por un estrecho margen del 18,7% frente al 17,7% de la privada, que suman ese 36,4% de tasa de escolarización infantil que nos sitúa en la media de los 19 países de la «zona euro» analizados por la ONG.

Cortos, culturales y sin profesores, así son los nuevos viajes de estudios

L. Marín

Los viajes de estudio suponen para muchos niños sus primeros días fuera del entorno familiar. Para otros, implican una toma de contacto con las vivencias en el extranjero. Y para la mayoría, la experiencia colectiva más intensa vivida hasta la fecha. Independientemente de su duración o destino, estas primeras escapadas son una parte importante en la etapa escolar de los jóvenes españoles, quienes los perciben en muchos casos como un objetivo, una motivación para tomarse en serio las asignaturas.

Las tendencias en cuanto a destino y tipo de viaje han variado mucho durante las últimas dos décadas. Si las primeras salidas al extranjero de los alumnos de nuestro país fueron a Francia y a Italia —muchos son los españoles a punto de cumplir cuarenta que han recorrido en autobús los casi 600 kilómetros que separan Milán de Roma—, los cruceros por el Mediterráneo les sustituyeron durante la pasada década. Junto a los viajes a ciudades españolas como Madrid, Barcelona o Granada, que nunca han pasado de moda, en la actualidad son cada vez más los colegios e institutos que apuestan por viajes a ciudades europeas, sin dejar de lado la parte más lúdica de estos programas.

Respecto a estas tendencias, Pablo Moreno, CEO de la agencia de viajes online colegia.es, especializada únicamente en el segmento educativo, explica que «los alumnos de educación primaria suelen viajar a destinos cercanos, con trayectos no superiores a las tres o cuatro horas. El destino rey es sin duda Madrid, por su

accesibilidad y las conexiones de AVE y por su oferta cultural y de museos, musicales y parques temáticos». Además, Moreno subraya que en secundaria y bachillerato, «sin duda, predominan las grandes capitales europeas: París, Roma, Londres, Berlín, Praga y Viena».

Democratización y contenido curricular

Las formas de hacer turismo han cambiado en general, a la vez que surgían nuevas tendencias que se han trasladado también a los viajes de estudios. Más allá de las consecuencias negativas que esta actividad económica ha demostrado tener sobre las ciudades y los espacios naturales — como la gentrificación de los barrios, pérdidas para los negocios locales y daños sobre el medioambiente—, lo cierto es que el turismo se ha convertido ya en una de las industrias más potentes a nivel mundial, consecuencia de los 1.400 millones de viajeros anuales en todo el planeta, según la Organización Mundial del Turismo (OMT). Los **millennials** son la generación que más ha viajado en la historia, y las previsiones indican que esta tendencia se mantendrá en el futuro.

Entre los motivos por los que viajar se sitúa como una de las principales actividades en todo el mundo está el abaratamiento del precio del transporte de larga distancia, debido al **boom** de las aerolíneas **lowcost** o las promociones del tren de alta velocidad. Según Moreno, esta realidad sobre el transporte tiene un impacto en la duración de los viajes de estudios, que se acortan. «Las nuevas formas de viajar, así como la democratización de los billetes de avión y las tarifas especiales para centros escolares, tanto en avión como en el AVE, hace que los viajes se hagan de entre 3 y 5 días, ya que se aprovechan mejor los días primero y último», explica.

Por otro lado, y aunque el concepto de viaje de estudios siempre ha tenido cierta parte de obligación académica, lo cierto es que la progresiva implicación de la comunidad educativa —padres, docentes y equipos directivos—, en las actividades extracurriculares ha vuelto a colocar en el centro el concepto de viaje cultural, que se perfila como una de las grandes tendencias actuales. «Los viajes culturales se han impuesto en los últimos años por decisión de los centros educativos, que se suelen implicar mucho más en la organización cuando el contenido es más interesante desde el punto de académico», cuenta Moreno.

Para garantizar que el viaje cumple con los objetivos culturales marcados, es necesaria por tanto una buena organización de los contenidos teóricos. De acuerdo a las autoras de la investigación *Viajes de estudio: experiencia metodológica para el aprendizaje por contraste*, se requiere en primer lugar determinar los objetivos de la experiencia, los resultados esperados y las materias sobre las que se trabajará, para poder determinar así los lugares que se visitarán durante los días que dure la actividad.

Además, trabajar conjuntamente con los alumnos en la organización aumentará el grado de compromiso de estos con el viaje de estudios, e incrementará su conciencia acerca de la importancia de las actividades que se llevarán a cabo. Entre las tareas que se pueden poner en marcha dentro del aula se encuentran la preparación de debates sobre temas vinculados al viaje, redacción de textos periodísticos sobre asuntos de actualidad relacionados, estudio artístico de obras que se visitarán, análisis geográfico y topográfico del área etc.

Maestros y profesores, cada vez más reticentes

Otro de los aspectos fundamentales de los viajes de estudios es la preparación logística de los mismos, determinante para alcanzar los resultados de aprendizaje y el aprovechamiento de la experiencia sin contratiempos. En este sentido, los organizadores tienen que ser capaces de gestionar tanto la relación con las agencias de viajes como con los padres y madres de los alumnos.

Entre los trámites que los responsables deben tener en cuenta se encuentra la selección de una agencia de viajes, que, tal y como informan desde colegia.es, deben contar con licencia, seguro de responsabilidad civil y protección frente a insolvencia. Seguidamente, se preseleccionan algunos destinos para presentarlos a los alumnos, quienes tomarán una decisión final en base sobre todo a los presupuestos que ofrezca la agencia. Tras esto, se comunica a los padres y se marca una fecha de reserva de plaza, previo adelanto de la cuantía que se pacte.

A partir de ese momento, los organizadores deben encargarse de hacer el seguimiento de los pagos, la contratación del seguro de viaje, las reuniones informativas con los padres y la comunicación con el resto de los docentes para la preparación de las actividades culturales que se desarrollarán durante los días que dure la salida.

Sin embargo, la gran cantidad de trabajo y responsabilidad que exige la puesta en marcha de una actividad de este tipo, así como el carácter voluntario de la participación de los docentes en ellas —por estar sin remunerar—, hace que cada vez sean menos los profesores y maestros que se animan a acompañar a sus alumnos en los viajes de estudios. En este sentido, Pablo Moreno cuenta que «organizar un viaje de estudios es una ardua tarea que, sin duda, requiere una especial motivación por parte del profesorado, que no está obligado a realizarlo».

David Rubio, profesor de Filosofía en el I.E.S. Pedro Peñalver de Cartagena que ha organizado viajes de estudios en este centro, ha regresado recientemente de una salida de varios días a los Pirineos centrada en la práctica de esquí. En su opinión, el motivo por el que cada vez menos docentes se inscriben a estas iniciativas es que «exigen mucho trabajo fuera del horario laboral y, sobre todo, mucha responsabilidad, tanto hacia los alumnos como hacia nuestra propia seguridad».

En este sentido, el sector de las agencias de viajes lleva años preparándose para hacer frente a este cambio de paradigma, a través de compañías especializadas capaces de dar servicio a estas demandas, con una



oferta que incluye asesoramiento en la elección del destino, orientación sobre la documentación necesaria para viajar o sistemas de pago cómodos, tal y como explica el CEO de colegia.es.

Viajes de estudios, también para aprender inglés

Aprovechar la oportunidad de realizar un viaje de estudios al extranjero cultural para combinarlo con una experiencia que permita a los alumnos mejorar su nivel de inglés es otra de las tendencias que está pisando fuerte en el mercado desde hace algunos años. Así, las tradicionales estancias en países principalmente de habla inglesa se han ido reinventando para dar respuesta a los nuevos requerimientos de los padres, que ven en estos una oportunidad para acercar a los niños a un idioma extranjero.

María José Fernández, directora de Easybit School of English, agencia especializada en la organización de viajes de estudios con inmersiones lingüísticas, explica que cada vez más centros se interesan en preparar este tipo de experiencias para estudiantes en edades tempranas. «A partir de los diez u once años, los niños están preparados para vivir su primera estancia internacional. De este modo, prácticamente todos los colegios, especialmente los que están implementando un proyecto bilingüe, proponen algún tipo de programa de viaje de estudios al extranjero durante o al finalizar el curso», destaca Fernández.

A partir de los diez años se considera que el niño está preparado para vivir su primera experiencia internacional

Además, en los viajes con inmersión lingüística también se observan las mismas tendencias descritas previamente, aunque con matices. Virginia Merediz, gerente de LanguagesGo!, empresa que ofrece servicios de organización de viajes de estudios, confirma que el mercado demanda «viajes, en general, de corta duración, de cinco a ocho días de promedio, por lo que los destinos elegidos son cercanos y con buenas conexiones aéreas, como Inglaterra, Escocia o Irlanda».

En otros idiomas y sin clases

Por su parte, Fernández confirma que Irlanda y Reino Unido siguen siendo los destinos más recomendados para los alumnos más jóvenes o que viajan por primera vez al extranjero, mientras que Canadá y Estados Unidos son escogidos preferentemente por estudiantes que ya han vivido experiencias internacionales previas. Asimismo, afirma que en Easybit School of English «cada vez tenemos una mayor demanda de inmersiones para aprender también otros idiomas, como francés o alemán»

Otra de las preferencias del mercado que se traslada a este tipo de experiencias es una mayor demanda de actividades culturales, incluso si esto supone renunciar a horas dedicadas clases regladas de inglés. En este sentido, Merediz explica que en la actualidad están tomando fuerza «las experiencias culturales, por encima de los viajes de estudios puramente académicos que contemplan más de 3 horas de inglés al día; es decir, justo lo contrario a lo que el mercado ha demandado durante años». Fernández confirma esta tendencia y explica que «los viajes son predominantemente culturales, con o sin clases del idioma escogido».

De este modo, según la plataforma online para estudiar idiomas Babel, entre los beneficios de aprender una lengua extranjera fuera del aula se encuentran la pérdida del miedo a cometer errores al hablar, la mejora de la comprensión y la pronunciación, la posibilidad de adaptar el aprendizaje a través de las aficiones o las actividades del día a día y una mayor independencia en general para viajar. Estas son algunas de las razones por las que cada vez tienen un mayor peso los programas de inmersión en colegios e institutos con estudiantes nativos, «lo que permite no sólo mejorar el idioma, sino conocer de primera mano cómo es el día a día de un estudiante de tu misma edad en el lugar de destino», subraya Fernández.

Pese al cambio que con los años se observa en la forma de concebir los viajes de estudios, lo cierto es que los motivos por los que estas experiencias siguen emocionando a los alumnos y atrayendo a muchos profesores son los mismos de siempre. En palabras del profesor de Filosofía David Rubio, «para los alumnos es muy valioso salir del lugar en el que pasan la mayoría del tiempo, porque eso les obliga a abandonar su zona de confort. Además, viven en su propia piel los beneficios de viajar, como son en definitiva conocer otras personas, culturas y formas de vivir».

Los inspectores educativos denuncian «aislamiento y desatención» en la futura «Ley Celaá»

Daniel Martín

La escasez de referencias a los inspectores de educación en el proyecto de la futura LOMLOE no convence a los sindicatos. En un comunicado emitido la semana pasada, la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) ha reprochado a la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, que su proyecto de reforma educativa no repara el «aislamiento, desatención y ninguneo» que este cuerpo docente achaca a la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013 de la mano del ex ministro José Ignacio Wert. «Hay falta de independencia», denuncia Javier Fernández Franco, portavoz de USIE

En una conversación telefónica con Periódico Escuela, Fernández Franco denuncia que el proyecto «no incluye nada» sobre el cuerpo de inspectores. «Al Gobierno actual le reprochamos que mantenga el **statu quo** de la LOMCE. Le recriminamos que diga que la LOMCE debe ser reformada porque no da respuesta a las demandas del sistema, y luego la dé por buena respecto a la inspección. ¿Cómo es posible?», se pregunta Fernández Franco, que hila una serie de reivindicaciones sobre los asuntos que deberían cambiar en cuanto al cuerpo al que pertenece.

«Reivindicamos el nivel 28 de funcionarios, más independencia y autonomía en el desarrollo de las funciones, menos dependencia del poder ejecutivo, más independencia técnica o más efectos de la evaluación de docentes y directivos», apunta entre las principales reivindicaciones. Preguntado sobre la independencia y la influencia de su trabajo, Fernández Franco admite que tienen poco margen de acción. «Ahora mismo no tenemos efectos. Nuestro trabajo es observar y trasladar a la autoridad para que esta decida. Este modelo está caduco y así no tenemos influencia en los centros. No todo puede quedar al albur de la autoridad, hay una falta de independencia. Estamos para hacer un informe de lo observado y muchas veces se queda guardado en un cajón. Si los órganos de control se politizan, estos pierden su sentido y los ciudadanos caen en indefensión», denuncia el portavoz de USIE. Cuestionado por si esta falta de independencia se produce más en unas regiones que en otras dice que «es igual en todas las comunidades autónomas». Aunque sí pide que haya un Real Decreto que homologue las competencias, funciones y atribuciones de la inspección en todas ellas.

En el comunicado hecho público la semana pasada, el presidente de USIE, Jesús Marrodán, también aseguraba estar «bastante sorprendido por la no inclusión de medidas relativas al cuerpo de inspectores de educación», que integra a la Alta Inspección Educativa, dependiente directamente del ministerio, y a la Inspección de Educación, dependiente de las comunidades autónomas.

«En el documento que se hizo público desde la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional no se menciona ninguna medida de reforma profunda para la Inspección de Educación ni para la Alta Inspección del Estado, salvo el añadido del requisito de estar en posesión del título de Máster Universitario y de contar con una antigüedad mínima de ocho años (en vez de seis como hasta ahora) en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración», destacan desde esta organización sindical. Esto es lo único positivo que encuentran desde USIE en los planes que el Gobierno de coalición integrado por el PSOE y Unidas Podemos tiene, por ahora, para el futuro de su cuerpo de funcionarios.

«Nos ha decepcionado bastante»

USIE reconoce que el proyecto de la nueva ley de educación no ha sido como se esperaban. «Nos ha decepcionado bastante pues esperamos que la nueva Ley afronte de manera decidida y de una vez por todas las necesarias modificaciones que necesita la Inspección de Educación y la Alta Inspección del Estado, a efectos de afrontar los retos ineludibles del siglo XXI y poder contribuir de manera decidida y eficiente a mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Pero de momento solo tenemos el olvido o el silencio», critican desde el sindicato de inspectores, que considera que «si la LOMCE ignoró totalmente al cuerpo de inspectores consolidando una deriva progresiva de aislamiento, desatención, ninguneo y no consideración con el cuerpo docente de mayor rango en la escala profesional, nos parece una contradicción que la LOMLOE, que pretende derogar la Ley Wert, no aborde de inicio las más que urgentes transformaciones en la organización y funcionamiento de la Alta Inspección y de la Inspección de Educación», en la misma línea que Fernández Franco.

A la espera de cualquier posible cambio de rumbo político, parece que finalmente la nueva ley de educación tendrá que volver a pasar por el Consejo de Ministros como paso previo para ver votada y, previsiblemente aprobada, en el Congreso de los Diputados, dados los cambios que incluirá frente al proyecto de ley presentado durante la pasada Legislatura. Sin embargo, no se han anunciado cambios sobre la inspección educativa y el acuerdo de Gobierno de coalición entre Partido Socialista y Unidas Podemos directamente no contiene ni una sola referencia a este cuerpo, por lo que no parece que los planes del Gobierno pasen por introducir modificaciones en este punto de cara a presentar la nueva norma ante el Congreso. El proyecto actual de la futura LOMLOE (Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación), de momento comienza recordando que «corresponde al Gobierno», entre otras cosas, «la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.^a de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos», para después entrar en harina.

¿Qué dice el proyecto de ley de Celaá sobre los inspectores?

En materia legislativa, el proyecto contempla esa modificación a la que hacían referencia como algo positivo desde USIE y que dice exactamente que «para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente con al menos una experiencia de ocho años en los mismos y estar en posesión del título de Doctor, Máster Universitario, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título equivalente y superar el correspondiente proceso selectivo, así como, en su caso, acreditar el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma de destino, de acuerdo con su normativa». Asimismo, el documento determina que se modifica el apartado 4 de la disposición adicional duodécima, por el que «el acceso al cuerpo de Inspectores de educación se realizará mediante concurso-oposición. Los



aspirantes deberán contar con una antigüedad mínima de ocho años en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración».

Por último, el proyecto de la LOMLOE se refiere al cuerpo de inspectores para recalcar que las Administraciones educativas convocarán el concurso-oposición correspondiente con sujeción a tres criterios. El primero de ellos es el de que «en la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a los que se refiere esta ley». El segundo establece que «la fase de oposición consistirá en una prueba en la que se valorarán los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa de los aspirantes adecuada a la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de la misma». Y por último, el tercero, según reza el texto, establece que «en las convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director». Sobre este último criterio, puntualiza que «los candidatos seleccionados mediante el concurso-oposición deberán realizar para su adecuada preparación un período de prácticas de carácter selectivo, al finalizar el cual serán nombrados, en su caso, funcionarios de carrera del cuerpo de Inspectores de educación».

La nueva ley de educación sí reforzará a docentes y directores

Visto lo que dice la conocida como «Ley Celaá» sobre el cuerpo de inspectores, a USIE le llama la atención que «por el contrario, el avance de la LOMLOE sí especifica el reforzamiento del liderazgo pedagógico de las direcciones de los centros, así como la reforma de la profesión docente; algo positivo y adecuado, pero, de la misma manera, echamos en falta alusiones a las perentorias necesidades que tiene la inspección de educación en todos sus niveles». Una inspección que, a juicio del sindicato, «puede aportar mucho a la erradicación de los agujeros negros de nuestro sistema educativo». «No tener en cuenta el potencial y la experiencia acumulada de la inspección de educación es, a todas luces, un lujo que no nos podemos permitir y sería, una vez más, un error de grandes dimensiones», advierten desde el sindicato.

«Necesitamos coraje político»

El comunicado del sindicato de inspectores reitera que les «preocupa esta omisión» que esperan «pueda ser reconducida» y animan al Gobierno «a iniciar un diálogo abierto y sincero con USIE en su calidad de interlocutor de la Inspección de Educación para llegar a acuerdos valientes. Necesitamos coraje político para reformar el Título VII de la LOE y actualizar, modernizar y hacer converger a la Inspección de Educación con los más avanzados parámetros europeos».

Esta norma, en su séptimo título, básicamente dice que las funciones de la inspección educativa son supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden; supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua; participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran; velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo; velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres, asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones; emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios; y «cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias». Unas atribuciones que les saben a poco a los inspectores.

ADIDE también pide mejoras en la función de los inspectores de Educación

Desde la Federación ADIDE (Asociación de Inspectores de Educación) también piden cambios para el cuerpo de inspectores. La asociación pedía en un documento «que el Ministerio de Educación recupere liderazgo a través de propuestas firmes de desarrollo curricular y de evaluación docente como claves para responder a los retos del futuro». ADIDE también reclamaba «que la Inspección Educativa sea ejercida con independencia», por lo que estima «necesario que esté representada en el Consejo Escolar del Estado, al igual que ocurre en algunas Comunidades Autónomas», así como «dotar a la Inspección Educativa del nivel 28 de complemento de destino y plantear que el número de inspectores e inspectoras accidentales se limite por ley a un máximo del 15% de las plantillas, cubriendo las vacantes por concursos-oposición en los que se valore singularmente el ejercicio de la función inspectora de manera accidental».

En material general educativa también pedían al nuevo Gobierno del presidente Pedro Sánchez desde esta asociación. En concreto y con base en la experiencia de los inspectores, ADIDE hablaba de introducir «adaptaciones o cambios en la LOMCE que refuercen la autonomía de los centros, modifiquen el sistema de acceso, formación y evaluación del profesorado, aligeren el currículo y restrinjan las repeticiones en los tramos obligatorios, refuercen la atención a la diversidad y potencien la FP», así como la «urgente recuperación de la tutoría como hora lectiva en Educación Primaria que permita abordar programas de prevención del acoso escolar y la violencia de género».

Los inspectores piden tener representación en el Consejo Escolar del Estado

Respecto a la representación en el Consejo Escolar, ya a finales del pasado mes de diciembre sus colegas de USIE solicitaron al presidente del Consejo Escolar del Estado, Enrique Roca, en una reunión, la participación de los funcionarios del Cuerpo de Inspectores de Educación como miembros de este órgano consultivo, que está integrado por representantes de la comunidad educativa.

El presidente del Consejo Escolar avanzó, por su parte, la intención de incorporar esta y otras propuestas realizadas por USIE al plan de trabajo para la elaboración del próximo informe del sistema educativo para, **a posteriori**, proceder a su incorporación, según recogió Europa Press. Entre el resto de las demandas que los inspectores de educación pidieron al presidente del Consejo Escolar se encontraban la elaboración de un informe en el que se concreten «los contenidos necesarios para la elaboración de una ley o estatuto sobre la función docente, que incluya específicamente la carrera profesional de los inspectores de educación» y otro «para una nueva regulación de la Alta Inspección y de los recursos que precisa, incluyendo a los inspectores de educación como parte integrante de las plantillas de la Alta Inspección de todas las comunidades autónomas», según señaló el sindicato en un comunicado en el que, asimismo, aseguraban que Roca calificó de «oportuno» que la carrera docente tuviera un desarrollo de sistema de evaluación «en el que los inspectores de educación tengan un gran peso».

Meses de roces entre el Ministerio de Educación y los inspectores

A comienzos de año, USIE denunció al Ministerio de Educación y Formación Profesional ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad de Madrid por no permitir la participación de los inspectores en la convocatoria de puestos de asesores técnicos en el exterior, lo que evidencia que los roces se llevan produciendo desde hace meses. El sindicato presentó un recurso contencioso-administrativo después de que la convocatoria de noviembre de 2019 para la provisión de puestos de asesores técnicos en misiones diplomáticas no permitiera a los inspectores educativos presentarse. Para USIE este hecho es un agravio por parte del Ministerio.

«La disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que el Cuerpo de Inspectores de Educación es el de mayor rango en la escala dentro de la ordenación de la función pública docente; por tal motivo excluir de manera consciente y deliberada a los inspectores de educación de optar a cubrir puestos de asesores técnicos en el exterior es un agravio y una desconsideración sin fundamento alguno que evidencia el olvido y abandono al que el Ministerio ha relegado al cuerpo de inspectores», acusaba con contundencia el sindicato en el mismo comunicado. La Unión Sindical aseguraba entonces que había acudido a la vía legal tras haber solicitado en varias ocasiones por escrito, y también presencialmente en reuniones, que se efectuaran las modificaciones para que los inspectores pudieran optar a estas convocatorias anuales en igualdad de condiciones que los demás cuerpos docentes, pero no tuvieron éxito. «Se ajusta a derecho, no supone gasto alguno y responde al principio de igualdad de derechos de todos los cuerpos docentes a participar en este tipo de convocatorias públicas», señaló el sindicato, irritado ante tanto «ninguneo» por parte del Gobierno.