

europapress.es

Manifestaciones de la 'marea verde' contra la LOMCE y los recortes en educación

MADRID, 4 MAY. –

La Plataforma en Defensa de la Escuela Pública, integrada por organizaciones de madres y padres, estudiantes y sindicatos de enseñanza, ha anunciado manifestaciones en todas las comunidades autónomas para el próximo 8 de mayo con las que volverán a reclamar la derogación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la "reversión de los recortes" en educación, que cifran en 9.000 millones de euros desde el inicio de la crisis.

Estas organizaciones también critican la cifra de inversión educativa que gura en el proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 2018, que consideran "más de lo mismo" porque se sitúa en el 3,8% del PIB y no recupera los niveles anteriores a la crisis a pesar del crecimiento de la economía española.

La principal concentración tendrá lugar en Madrid, a partir de las 18:00 horas, y transcurrirá desde la fuente de Neptuno hasta la estación de metro de Sevilla. En Barcelona, está prevista una concentración frente a la Delegación del Gobierno a las 11:00 horas, mientras que en Valencia la protesta tendrá lugar a las 18:00 en la Plaza de San Agustín.

LA VANGUARDIA **Catalunya**

Los maestros de primaria podrán dar clases de castellano, catalán y matemáticas en la ESO

La medida, de carácter excepcional, busca cubrir la falta de maestros de secundaria

EFE, Barcelona.04/05/2018

Los **maestros de primaria** también podrán dar **clases de lengua catalana, lengua castellana y matemáticas** en primero y segundo de **ESO** para cubrir la falta de profesores de secundaria en el próximo curso escolar 2018-19.

El Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) publica este viernes una resolución del 25 de abril, por la que "con carácter excepcional para el curso 2018-2019, se ha previsto la adjudicación de nuevos destinos provisionales a puestos de trabajo ordinarios de matemáticas, lengua catalana y lengua castellana en institutos a funcionarios de carrera del cuerpo de maestros".

Según las bases, para ser destinados a un puesto de trabajo de los dos primeros cursos de ESO en institutos, secciones de instituto e institutos escuela, los maestros deben tener destino definitivo o haber sido ya destinados a un puesto de trabajo de ESO reservado a maestros en el curso 2017-2018. Los maestros candidatos a ocupar puestos ordinarios de profesor de matemáticas, lengua catalana o lengua castellana en los dos primeros cursos de ESO deberán someterse a una entrevista por parte de las direcciones de los institutos.

Antes del 29 de mayo, las direcciones de los centros que necesiten cubrir estas plazas entregarán a los correspondientes servicios territoriales o en el Consorcio de Educación de Barcelona la relación de puestos de trabajo vacantes que se hará pública el 5 de junio. La lista especificará el código y nombre de centro, municipio, cuerpo y especialidad del puesto y, en su caso, perfil profesional, así como la dirección electrónica y teléfono del centro, publica el DOGC.

Los maestros interesados en alguno de los puestos publicados podrán enviar por correo electrónico, entre los días 5 y 8 de junio, un escrito en el que comunicarán sus datos y manifestarán su disponibilidad a mantener una entrevista con la dirección del centro para el puesto al que optan y podrá adjuntar su currículum.

En función del número y del contenido de los currículos presentados, las direcciones de los centros podrá determinar los participantes a convocar, a los que se entrevistará entre el 11 y el 18 de junio para valorar los méritos y la capacidad de cada candidato, según la resolución. Las direcciones de los centros entregarán los resultados de los docentes entrevistados a los servicios territoriales o al Consorcio de Educación de Barcelona antes del día 6 de julio.

La Voz de Galicia

El calendario escolar del curso que viene ya adelanta a junio las recuperaciones de bachiller

El próximo años la prueba de acceso a la universidad se adelantará a julio

TAMARA MONTERO SANTIAGO. 05/05/2018

«As probas finais da convocatoria extraordinaria do segundo curso de bacharelato realizaranse entre o 17 e o 21 de xuño de 2019». Así reza el punto 2.3 de la propuesta de calendario escolar para el próximo curso, que la Xunta remitió ayer a las organizaciones sindicales para ser debatida en la próxima mesa sectorial de educación.

Ese cambio en los exámenes de recuperación en segundo de bachillerato es el principal que trae la propuesta. Los exámenes de septiembre se adelantan a junio porque el próximo año la prueba de acceso a la universidad también se adelantará al mes de julio. De ese modo, el calendario de bachillerato se sincronizará con el de la universidad, que desde la implantación del espacio europeo de educación superior adelantó el inicio de las clases, con lo que los estudiantes que hacían la selectividad en septiembre se incorporaban a la facultad más de un mes después de que el curso empezase. En algunos casos, con asignaturas ya suspensas, porque ya se habían realizado prácticas y entregado trabajos.

El resto seguirá como hasta ahora. En los niveles de infantil, primaria y educación especial, las clases arrancarán el 11 de septiembre. Los estudiantes de ESO, bachillerato y FP se incorporarán a las aulas el 17 de septiembre. El fin de curso está previsto para el 21 de junio.

Vacaciones laicas

Los períodos vacacionales quedan fijados coincidiendo con las festividades de Navidad, Entroido y Semana Santa. El primer período no lectivo se extenderá del 22 de diciembre al 7 de enero. Los días 4, 5 y 6 de marzo tampoco habrá clase al ser carnaval. Las vacaciones de Semana Santa se extenderán del 13 al 22 de abril.

Este año, al igual que ocurrió el pasado, habrá organizaciones que pedirán que se desvinculen las vacaciones de primavera de los festivos de carácter religioso. UGT ya propuso el año pasado que se establezcan unas vacaciones de primavera que se fijen siempre entre el 1 y el 10 de abril y vuelve a proponerlo este curso. ¿Ventajas? Que los tres trimestres serán mucho más equilibrados, al no depender de las fluctuaciones de fechas de los festivos de Semana Santa y que eso contribuye también a racionalizar la distribución de las jornadas de trabajo y descanso para docentes y alumnos, además de que se pueden programar con regularidad las vacaciones.

europapress.es

Cerca de 40.000 alumnos españoles participarán hasta finales de mayo en las pruebas del informe PISA

MADRID, 5 May. (EUROPA PRESS) –

Cerca de 40.000 alumnos de 1.102 institutos de todas las comunidades españolas participan hasta finales del mayo en las pruebas del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido como PISA por sus siglas en inglés, que desde el año 2000 evalúa las capacidades de estudiantes de todo el mundo en lectura, matemáticas y ciencias.

En esta ocasión, la prueba que diseña la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incorpora también un cuestionario sobre 'competencia global' para conocer la capacidad de los alumnos de los 73 países participantes para "analizar asuntos globales e interculturales y valorar distintas perspectivas para emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible".

Las pruebas del Informe Pisa están destinadas a alumnos de 15 años, justo cuando se acercan a terminar la educación obligatoria, y se realizan desde el año 2000 cada tres años. Los resultados de las pruebas de este año no se hacen públicos inmediatamente. Al contrario, hay que esperar hasta el 3 de diciembre de 2019 para conocerlos. En España, las pruebas se aplicarán en todas las comunidades autónomas, también en Ceuta y Melilla, con una muestra ampliada de unos 50 centros en cada región que permitirá obtener resultados autonómicos. La elección de los centros es aleatoria, y del mismo modo se seleccionan, por azar, los 42 alumnos que hacen la prueba en cada instituto.

UNA PRUEBA "SORPRESA"

"Hay centros que dicen que siempre les toca, porque por los centros grandes tienen más probabilidades de salir que los pequeños", explica Europa Press la directora del Instituto Nacional Evaluación Educativa (INEE), Carmen Tovar, destacando que en la muestra se seleccionan institutos públicos y privados en proporción a su número en nuestro país: un 70% de públicos y un 30% de privados o concertados.

"Lo que queremos es tener una foto de lo que realmente está pasando en este país", resume la directora del INEE, instituto dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que en España asume la coordinación de la prueba de la OCDE y cuya aplicación se ha encargado por concurso público a la empresa TYPESA Estadística y Servicios (TEyS), que es la que contacta con los 1.102 centros de toda España para acordar el día que se realiza la prueba.



El día elegido es "una sorpresa" para los alumnos, asegura Tovar. La empresa lleva esa mañana en furgoneta los ordenadores en los que se completarán los cuestionarios. Preparados los portátiles y la aplicación informática que registra los resultados, los 42 alumnos escogidos en cada instituto (53 en aquellos donde se realiza la prueba opcional de competencia financiera) salen de sus clases para rellenar los cuestionarios en dos turnos de 60 minutos cada uno, con un descanso entre medias, y la concluyen en una sola jornada.

En cuanto finaliza la prueba, la empresa recoge los ordenadores y se los lleva para que en el instituto no quede rastro de los resultados que desembocarán en el Informe PISA. "En los centros no se queda absolutamente nada", destaca la directora del INEE defendiendo la "confidencialidad" de los datos, como exige la OCDE. Para garantizar esa confidencialidad y que la prueba sea "semejante y estandarizada" en todos los centros, la propia OCDE despliega a varios controladores internacionales en España que visitan los centros. El Ministerio, a través del INEE, también hace controles de calidad para comprobar que la aplicación de la prueba se desarrolla correctamente y sin incidencias.

El 31 de mayo, todos los institutos seleccionados en nuestro país tienen que haber realizado la prueba. A partir de ese momento comienza la recopilación y análisis de los datos que evaluarán las competencias los estudiantes españoles, aunque su identidad se diluye en este proceso. "Nosotros siempre trabajamos con datos anónimos, nunca sabemos quién es cada alumno, ni nos interesa, porque lo que nos interesa son los resultados a nivel país", subraya Tovar, que tras mandar los resultados españoles a la OCDE, en septiembre del año que viene recibirá la base de datos internacional con la que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa confecciona el informe de los resultados en España, preámbulo a la publicación definitiva del Informe PISA el 3 de diciembre de 2019.

el Periódico

Catalunya tiene bloqueada desde hace tres años la ley que debe mejorar la FP

María Jesús Ibáñez. Barcelona - Domingo, 06/05/2018 | Actualizado el 07/05/2018

El próximo 25 de junio el sistema catalán de formación profesional (FP), en el que este curso 2017-2018 están matriculados más de 117.000 estudiantes, tendría que pasar su primera evaluación, de acuerdo con la normativa aprobada por la Generalitat a mediados del 2015. Según lo previsto en la ley de la formación y cualificación profesional de Catalunya, el mes que viene tendría que realizarse un análisis pormenorizado de la situación para saber si la FP, esos estudios siempre tan denostados, han conseguido mejorar en inserción laboral y han reducido el abandono escolar, entre otros factores.

Pero no, este junio no habrá ni evaluación ni nada que se le parezca. Porque la ley no ha sido siquiera desplegada. Y eso que en su momento, después de unos duros años de recortes, limitaciones presupuestarias y escasa actividad legislativa, la Generalitat la presentó como la gran solución para corregir los males que sufren los ciclos formativos y como la palanca para "rebajar la tasa del 40% de trabajadores con un bajo nivel de cualificación profesional", dijo la entonces 'consellera' de Ensenyament, Irene Rigau.

Tres años después de su aprobación en el Parlament (con el voto a favor de todas las fuerzas políticas de la Cámara catalana, salvo ICV y la CUP), la ley está parada por los problemas que ha tenido la creación de la Agencia de Formación y Cualificación Profesionales de Catalunya, el organismo que debe ponerla en marcha y a la que se le asignó, por ejemplo, la regulación de becas y ayudas o el diseño de un plan de formación permanente para profesores y formadores de FP.

Todo listo en octubre

"Estamos en ello y será lo primero que se active en cuanto haya un nuevo Govern", asegura Jordi Ficapal, presidente del Consell Català de Formació Professional, que se integrará en el nuevo organismo cuando este funcione. "Es cierto que se invirtió mucho tiempo en dilucidar a qué departamento de la Generalitat se adscribiría la agencia y en acordar el diseño de la misma, pero resultó que, cuando por fin se llegaba a un acuerdo, el Gobierno central aplicó el artículo 155", argumenta Ficapal. La creación de la comisión rectora de la agencia estaba lista para ser aprobada por el Consell Executiu en octubre pasado.

El problema, afirma Eduard Requena, responsable de la formación profesional en CCOO en Catalunya, "no ha sido el 155, sino las tensiones que hubo entre los diferentes departamentos de la Generalitat para ver a cuál de ellos se le adscribía la agencia". Tal adscripción, prosigue Requena, "debía de haberse realizado antes de junio del 2016, según dice la propia ley, pero el anterior Govern perdió dos años en discusiones internas". Si se

hubieran resuelto a tiempo las diferencias, denuncia el sindicalista, "para cuando se aplicó el 155, la agencia ya habría llevado más de un año trabajando".

Reducir el abandono

Con todo, pese a la situación de bloqueo en que se encuentra la agencia, el Consell Català de Formació Professional asegura que en este tiempo han seguido trabajando igualmente para mejorar esta oferta educativa, que ha experimentado un gran auge en los últimos años. Uno de sus principales retos pasa por reducir las tasas de abandono que se registran, sobre todo, en los ciclos de grado medio, donde los sindicatos apuntan a un 35% de fracaso escolar.

Ficapal corrige, sin embargo, estos datos. Según la última información que le ha facilitado la Inspección de Ensenyament, el abandono de alumnos en los ciclos de grado medio es del 14,3%, mientras que en los de grado superior está en el 9,7%. ¿Cómo se explica tanta diferencia? "Pues porque los cálculos que se hacen a partir de cuántos estudiantes empiezan el primer curso de un ciclo y cuántos pasan a segundo no tienen en cuenta ni a los repetidores ni el hecho de que aún existen cursos que son solo de un año de duración", señala Ficapal. Tampoco toman en consideración que "hay mucha gente que no se matricula de todas las asignaturas dado que compagina estudios y trabajo".

"La FP de grado medio es desde luego una etapa difícil, porque eso es algo consustancial a la edad que tienen los estudiantes", admite. Para reducir el abandono, señala el presidente del consejo, se trabaja en "que la elección deje de hacerse, como ocurre ahora muy a menudo, solo en función del expediente académico del alumno, sino a partir de las habilidades y preferencias de esta persona". En este ámbito son clave, reconoce, los sistemas de orientación.

Reforzar la orientación de los alumnos de ESO (a través de unas buenas tutorías, por ejemplo, es uno de los tres ejes de actuación que se ha marcado la agencia de formación y cualificación. Los otros son la prospección del mercado laboral, que permita detectar y anticiparse a los cambios que puedan llegar, y la evaluación continua del modelo, que aportará indicadores sobre si el camino que se sigue es el correcto o no.

España suspende en competencias profesionales

Cuando la Unión Europea analiza si lo que aprenden los alumnos de formación profesional en los institutos encaja bien con lo que demandan las empresas, España suspende de forma estrepitosa. Ocupa el puesto número 28 de entre los 28 estados miembros de la UE. Los analistas comunitarios advierten de que el paro de larga duración que soporta el país y los problemas que hay para cubrir puestos estratégicos deberían hacer recapacitar a las autoridades educativas. La clave pasa, fundamentalmente, por revisar los contenidos de lo que se estudia en el sistema educativo y ver con qué competencias se gradúan los alumnos.

Algo mejor situada está España (se sitúa en el puesto 24º de 28) en lo referente a la transición que recorren los estudiantes entre que salen del instituto y se integran en el mundo laboral. La culpa, en este caso, la tiene la elevada tasa de abandono educativo temprano y el elevado paro juvenil, advierte el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop). El tercero de los indicadores que analiza la UE para determinar si la FP es eficiente, es el relativo al desarrollo de las competencias. Aquí, España es la 17ª.

europapress.es

El PP buscará apoyos en el Congreso para que la FP Dual tenga más presupuesto en 2018

MADRID, 6 May. (EUROPA PRESS) –

El PP buscará apoyos, el martes en el Pleno del Congreso, para reclamar al Gobierno un incremento en la partida presupuestaria de la Formación Profesional Dual en los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2018. Además, pide impulsar este sistema de enseñanza como herramienta de inserción laboral. El objetivo: acercarse a las 100.000 plazas en el año 2020.

A través de una proposición no de ley, los 'populares' buscan "reforzar" la FP Dual dentro del Sistema Educativo y alcanzar "una mayor corresponsabilidad de las empresas en la formación de los futuros profesionales", según señala el texto.

La propuesta, recogida por Europa Press, también quiere lograr una formación más cercana a las necesidades y características del tejido empresarial; mejorar los procesos de transferencia del conocimiento; y facilitar la empleabilidad de los titulados.

Los de Mariano Rajoy recuerdan que, en España, el 35 por ciento de los jóvenes de entre 25 y 34 años no ha logrado terminar el Bachillerato ni su FP equivalente, tal y como se recoge en el informe 'Panorama de la Educación de la OCDE 2017'. "Este porcentaje resulta uno de los más elevados de la OCDE, y dobla la media (el 16%) de los países analizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico", apuntan 'los populares'.

24.000 ALUMNOS Y 10.081 EMPRESAS EN EL ÚLTIMO CURSO



Según señalan, en Alemania, Austria, Dinamarca o los Países Bajos, que ofertan educación de carácter dual, se observan menos problemas relacionados con la falta de las aptitudes y competencias profesionales y los niveles de empleo juvenil. Sin embargo, reconocen que en España la FP Dual es un "proyecto joven" --se puso en marcha en el curso 2012/2013--, en el que "se ha percibido una notable evolución desde hace cinco años". En concreto, precisan que los alumnos de esta FP han pasado de los 4.292 que se contabilizaron en el primer curso, a los 24.000 en 2016/2017. Además, crecieron tanto los centros, de 173 en 2012/2013 a los 854 del último curso; y las empresas implicadas, que eran 513 el primer año y 10.081 en el último curso.

Para el PP, estos datos demuestran que el modelo "ha sido capaz de romper barreras, abrir colaboraciones fluidas entre el sector público y el privado, e incorporar una nueva modalidad a la FP del sistema educativo", por ello, reclaman un impulso en los acuerdos y coaliciones entre las diferentes administraciones generales del Estado y las posibles partes interesadas en esta materia, para el desarrollo de la FP Dual.

EL PAÍS

¿Cuanto antes mejor? Un estudio rompe las creencias sobre el bilingüismo

Una nueva investigación del MIT sitúa el periodo crítico para estudiar una segunda lengua hasta los 18 años
C.G. Madrid. 7 May 2018

En la actualidad, aprender una segunda lengua es algo que los padres priorizan a la hora de educar a sus hijos. Y si lo hacen cuanto antes, mejor, porque su cerebro es más adaptable que el de los adultos. Estos argumentos, defendidos por científicos y expertos, están vigentes. Aunque el periodo crítico para aprender un segundo idioma podría ser más largo. Un último estudio elaborado por profesores MIT - Massachusetts Institute of Technology y publicado en la revista *Cognition*, "apunta que este periodo crítico para aprender una segunda lengua es más amplio de lo que se consideraba en estudios anteriores y que los menores sean capaces de aprender la gramática de un nuevo idioma puede ser algo posible y eficaz durante años". Exactamente, "los autores señalan que los niños y jóvenes podrían adquirir de forma correcta y eficaz una nueva lengua hasta los 17 y 18 años". Lo que sí puntualizan es que "a esta edad será casi imposible que adquieran un nivel proficiency, en comparación con aquellos que aprenden un nuevo idioma antes de los 10 años".

"Si lo que quieren los padres es que sus hijos sean bilingües en inglés, tendrían que empezar a estudiar dicho idioma alrededor de los 10 años y, a partir de esta edad, es cuando empezaremos a ver una disminución de nivel", explica en un comunicado Joshua Hartshorne, profesor de psicología en la Universidad de Boston y autor principal del estudio llevado a cabo en el MIT. Para aquellos que se atrevan con un nueva lengua, entre los 10 y los 18 años tienen tiempo para hacerlo bien antes de que "empiece el declive, pero no conseguirán un nivel proficiency", reiteran.

Es la primera vez en la que se estima cuánto tiempo tienen las personas para aprender gramática y cómo esa habilidad se modifica según avanzan los años, y que se ha visto, según esta investigación, que se extiende casi a la edad adulta. La investigación consistió en un análisis de un juego gramatical para evaluar el conocimiento en inglés que hicieron casi 670.000 personas -considerada la muestra más amplia usada para estudiar una habilidad lingüística-. Después de hacer la evaluación, los autores recogieron la edad en la que los sujetos realizaron la prueba y cuántos años tenían cuando empezaron a aprender inglés. Tras toda la recogida de datos y análisis, los autores concluyeron que "el periodo crítico para aprender un idioma es más amplio de lo que se creía".

"Estos resultados fueron muy sorprendentes para nosotros, ya que el debate en torno a cuándo aprender un idioma está muy vigente entre los que señalan que se debe comenzar nada más nacer, los que lo sitúan a los cinco años y los que lo sitúan antes de comenzar la pubertad", explican los autores en el texto. "A pesar de que se ha estudiado mucho el hecho de que aprender una segunda lengua es más fácil si se hace pronto, este estudio aporta, con la mayor muestra estudiada hasta ahora, que este periodo de aprendizaje se cierra más tarde de lo que pensábamos". A pesar de que se desconocen las causas de por qué finaliza este periodo a los 18 años, los autores apuntan a factores culturales y a la plasticidad cerebral hasta esa edad. "Normalmente, cumples 18 años y en muchas culturas te vas de casa, empiezas a trabajar a tiempo completo, o te conviertes en un estudiante universitario especializado. Todo esto puede afectar a la hora de aprender cualquier idioma. Pero hay que seguir investigando".

Manifestantes piden ante el Ministerio de Educación la reversión de los recortes y el fin de la LOMCE

MADRID, 8 (EUROPA PRESS) EUROPA PRESS

Varios centenares de personas se han manifestado este martes en Madrid, concluyendo su protesta ante la sede del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para exigir al Gobierno de Mariano Rajoy más financiación para el sistema educativo, la reversión de los recortes de los últimos años y la derogación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), conocida como 'ley Wert' y aprobada por el Partido Popular en el año 2013.

Congregados a las 18 horas en el Paseo del Prado de la capital, muchos ataviados con camisetas verdes, los asistentes han acudido convocados por la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública. "Mientras el Gobierno lanza el mensaje de que la economía se recupera, la educación sigue en crisis", ha denunciado la portavoz de la Plataforma y presidenta de CEAPA, Leticia Cardenal, en declaraciones a los medios antes de la manifestación. Según Cardenal, la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública, integrada por organizaciones de madres y padres, estudiantes y sindicatos de enseñanza, "ha sido paciente con el ministro Méndez de Vigo" y ha justificado la movilización ante el "inmovilismo" del Gobierno del Partido Popular, al que reclama mayor financiación en educación, una nueva ley educativa que sustituya a la LOMCE consensuada con la comunidad educativa, así como la reversión de los recortes de los últimos años, entre otras reivindicaciones. La convocatoria ha contado con el apoyo de formaciones políticas como PSOE, Podemos e Izquierda Unida. La portavoz socialista de Educación, Luz Martínez Seijo, y el diputado de Unidos Podemos Joan Mena, entre otros, han participado en la marcha de Madrid, la principal manifestación de las más de 30 que ha convocado la Plataforma este martes 8 de mayo en ciudades de toda España, cuya pancarta de cabecera exhibía el lema 'Ya no hay excusas. Ahora Educación Pública'.

La 'marea verde' llevaba más de un año sin salir a las calles de Madrid, y este martes lo ha hecho de forma rezagada, con algo de retraso respecto al horario previsto y sin el ruido de otras ocasiones. "Obreros y estudiantes, unidos y adelante" ha sido la primera consigna que se ha escuchado por los altavoces del camión que ha encabezado la manifestación, que ha encontrado escaso eco entre los asistentes, que han marchado sin prisa rumbo al Ministerio, cuya sede ha sido saludada con una pitada. "Ministro, escucha, la pública está en lucha", han coreado después los manifestantes. "No nos cansaremos de repetir no a la LOMCE, no vamos a parar. Ahora le toca hablar a la escuela pública", ha exclamado otra portavoz de las organizaciones convocantes tras la lectura del manifiesto, sobre un escenario improvisado en la calle Alcalá, con el que ha finalizado la protesta poco antes de las 20 horas, sin registrarse ningún incidente. Según fuentes policiales, en la marcha han participado 1.500 personas.

VOCES A FAVOR DE LA PÚBLICA

Una de las asistentes, maestra de infantil y madre de dos niños que se ha identificado como M., ha declarado a Europa Press que, como docente, está "sufriendo los recortes" y que "parece que quieren cargarse la escuela pública". "Hemos llegado a tener hasta 27 niños de tres años en una sola aula sin ningún tipo de apoyo ni profesores auxiliares porque los quitaron", ha criticado. En esta línea, M. ha lamentado que "se está llegando a una precariedad brutal", pues en sus aulas también hay "niños de integración, con discapacidad o con parálisis cerebral" que, según ha explicado, necesitan terapeutas, profesores y estudiar con menos ratio de niños por clase. "Así no se llega a los niños y no por falta de profesionalidad de docentes sino porque es imposible", ha añadido.

Por su parte, Carlos Pérez, estudiante de la Universidad Politécnica de Madrid, ha acudido a la manifestación junto a otros estudiantes para reclamar "que no se termine la tramitación de la LEMES", la proposición de ley elaborada por el Gobierno de la Comunidad de Madrid para redefinir la situación y métodos educativos de las universidades públicas y privadas, así como que "se derogue" la LOMCE. Asimismo, Pérez ha reclamado que se "paren las sentencias que permiten la segregación por sexos" en colegios e institutos, así como que se "aumente la inversión" en educación pública para que "llegue hasta el 5% del PIB". "Queremos una universidad gratuita en la que nadie tenga que verse abocado a abandonar sus estudios por no tener dinero para pagarlos", ha apostillado.

Por su parte, el presidente de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, Camilo Jené, ha denunciado que el Pacto Educativo haya sido "un fracaso" y "un engaño" para que la LOMCE "se vaya perpetuando". Por ello, Jené ha instado a que se cuente "con toda la comunidad, incluyendo madres y padres, los que, a su juicio, "no son reconocidos dentro de la comunidad". "Son nuestros hijos los que están ahí todos los días y conocemos como se está aplicando la ley. Necesitamos democracia y participación en las aulas", ha aseverado. Esta jornada de movilizaciones ha sido cuestionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que este martes ha negado "rotundamente" los recortes educativos que denuncian las organizaciones convocantes, según ha informado a Europa Press, y ha señalado que el proyecto de Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2018 dedica un 3% más que el año pasado a educación con una "cifra histórica de 1.575 millones de euros" en becas.

EL PAÍS



El Congreso no logra un acuerdo sobre el MIR de los profesores

PP y Ciudadanos se quedan solos con una propuesta que el resto ve incompleta. La formación docente es un debate sin resolver desde hace casi una década

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 8 May 2018

Pronto se cumplirá una década de un debate de ida y vuelta que España nunca ha logrado aplicar: cómo mejorar la selección, formación y carrera de sus profesores. El llamado MIR docente –que define de forma muy amplia una traslación del sistema de formación de médicos al de los profesores- es un asunto del que todos los partidos hablan y aplauden pero sobre el que no han logrado jamás un acuerdo. Y eso pese a la acumulación de estudios, documentos y pronunciamientos que se acumulan desde que el PP comenzó a comparar el sistema de formación con el de los sanitarios en 2009 y desde que, dos años después, el PSOE lo nombrara como MIR educativo.

PP y Ciudadanos se han quedado solos este miércoles con una nueva propuesta –lanzada por el partido de Albert Rivera y respaldada con enmiendas por el partido del Gobierno- que esperaban poner en marcha en un plazo de seis meses para intentar que llegara a tiempo el curso que viene. Ningún otro partido ha respaldado una iniciativa que consideran superficial e incompleta y sobre la que denuncian que no ha sido consensuada con la comunidad educativa.

La iniciativa ha coincidido en fecha y casi en hora con las manifestaciones y concentraciones convocadas este martes por la Plataforma Estatal por la Escuela Pública en 32 ciudades en las que denuncian el “abandono” de la educación por parte del Gobierno, reclaman más financiación, la reversión de los recortes y la derogación de la reforma educativa del PP, la LOMCE.

La proposición incluía desarrollar la normativa para un nuevo sistema de formación y selección de profesores, que Ciudadanos llama Docente Interno Residente (DIR). El modelo prevé un examen nacional tras el grado universitario y una posterior formación teórico-práctica. Prevé también la selección y homologación del Ministerio de Educación para que “un número limitado” de centros pueda formar a esos futuros profesores.

Los centros, según este modelo, tendrían un número restringido de plazas en función de la demanda de docentes en centros públicos y privados. El modelo prevé distinguir “al menos” tres itinerarios de formación: uno para maestros (infantil y primaria), otro para secundaria y bachillerato y otro para los orientadores educativos.

El rechazo a esta propuesta es un nuevo desencuentro tras el encallamiento de la negociación del Pacto de Estado por la Educación, un acuerdo que España no ha conseguido alcanzar en democracia. El pacto quedó paralizado en marzo después en el segundo punto de la negociación: la financiación. PSOE, Podemos, ERC y PdeCat abandonaron las negociaciones.

La diputada de Ciudadanos Marta Martín ha defendido que han tramitado la propuesta “ante la irresponsabilidad de algunas fuerzas políticas y la falta de acción del PP”. Añade que la iniciativa afectará a los futuros profesores “no a los que están” y que no tiene “nada que ver con la carrera profesional ni con el acceso a la función pública”.

El diputado Santiago Pérez (PP) ha señalado que su partido presentará más adelante una ley de ordenación general de la profesión docente. El partido en el Gobierno presentó en 2015 un documento, el libro blanco de la formación docente, encargado al filósofo José Antonio Marina. Ese trabajo, que quedó en un cajón, recogía propuestas de evaluación, promoción y desarrollo profesional. El PP reclama ahora una nueva normativa que contemple de nuevo todos esos aspectos.

“La formación del profesorado es algo muy serio y ustedes lo abordan sin un debate sereno con los docentes”, ha señalado la diputada socialista María Luz Martínez Seijo, que critica que los diputados de Ciudadanos no han obtenido el respaldo de ningún sindicato docente, les afea su “obsesión por centralizarlo todo” con la propuesta de un examen nacional y que no aclaren cuánto cuesta (según las estimaciones socialistas, cambiar el modelo supondría mil millones anuales) o qué ocurrirá con quienes suspendan esa prueba nacional tras aprobar la carrera.

Joan Mena, de Unidos-Podemos-En Marea, acusa a Ciudadanos de “volver a señalar al cuerpo docente como culpables de la mala situación que vive España”. Mena considera la proposición “inconsistente” y la definen como “una carrera de obstáculos para precarizar todavía más a los primeros años de docentes” y que supondrá “despedir a los interinos”.

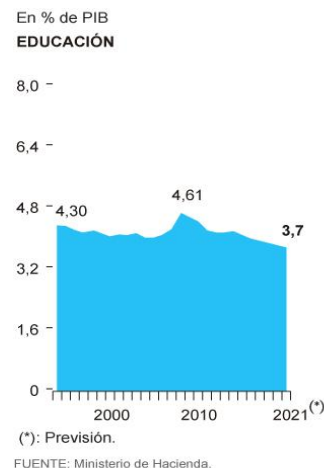
EL MUNDO

El gasto público en Educación ya está en su nivel más bajo desde 1995

DANIEL VIAÑA. Madrid. 09.MAY. 2018

El presente 2018 será el año en el que **el Estado dedique menos esfuerzo a la Educación desde que comienza la serie histórica** de la Intervención General de la Administración del Estado (IGAE), esto es, **desde 1995**. Tal y como evidencian los datos que Hacienda incluyó en el Plan Presupuestario remitido a Bruselas la pasada semana, el gasto en este ámbito apenas será del 3,82% del PIB en el presente ejercicio, un dato sin precedentes en, al menos, los últimos 23 años.

Esta situación es resultado de la progresiva reducción en el gasto público que el Gobierno de Mariano Rajoy está llevando a cabo, y que afecta también a otras partidas muy sensibles como la Sanidad o la Protección Social. Sin embargo, el caso de la Educación es especialmente notable: al hecho de que este año registrará un mínimo histórico, hay que sumar que **los bajos niveles se irán sucediendo en los próximos ejercicios**: el Ejecutivo prevé que en el periodo 2018-2021 pase del señalado 3,89% al 3,7%.



EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

Un fallo retrasa la publicación de la lista provisional de alumnos admitidos en colegios e institutos de Madrid

El error informático se debe a que ha habido un cambio de sistema y a la saturación de peticiones

CARMEN PÉREZ-LANZAC. Madrid 09 May 2018

Cientos de padres llamaron ayer a los colegios e institutos madrileños para interesarse por los puntos obtenidos por sus retoños para saber si tienen opciones de que estos entren en el centro elegido como primera opción. Y muchos de ellos obtuvieron una misma respuesta: "No se nos carga la lista". Quienes fueran al centro directamente para consultar la lista se encontraron con que las listas no estaban colgadas en la puerta como deberían haberlo estado.

El fallo se repite todos los años, pero esta vez se ha sumado además un cambio en el sistema informático utilizado en el proceso que ha complicado aun más la obtención de las listas por parte de los centros. La incidencia duró 24 horas y se ha ido solucionando a lo largo de esta mañana.

"No nos consta que se trate de un problema generalizado", afirma un portavoz de la Consejería de Educación. "No tenemos el dato de cuántos centros se han visto afectados", continúa. "Lo que sí te puedo decir que se ha estado trabajando toda la noche por parte de Madrid digital para solucionar el problema. Este año hay un nuevo sistema informático, Raíces, que habrá aumentado los problemas obtenidos por los centros. Estamos mandando instrucciones del nuevo funcionamiento del sistema a los colegios y en algunos además han habido un problema con la transcripción".

La Consejería informa de que, además de acudiendo al centro para ver la lista provisional con los puntos obtenidos por parte de los alumnos, esta vez también se puede consultar por Internet, entrando a la web de Raíces. Solo hace falta el DNI de uno de los padres, la fecha de nacimiento del menor y la clave del primer centro escogido para comprobar los puntos del menor. Los padres tienen ahora tres días (empezando desde este miércoles) para reclamar si no están de acuerdo con la puntuación obtenida.

En Madrid hay unos 2.100 centros públicos y concertados de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Bachilleratos. Este martes debía hacerse pública la primera lista provisional de los alumnos admitidos en los distintos cursos y la puntuación de cada uno de ellos.

europapress.es

CCOO critica pruebas como PISA por provocar "estrés" en el alumnado en un mes escolar "sensible" como mayo

MADRID, 9 May. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza de CCOO ha criticado que pruebas como PISA, las evaluaciones de competencias o las llamadas reválidas provoquen "al alumnado a un estrés considerable en un mes del calendario escolar tan sensible como mayo", y las ha considerado un "sinsentido" por distraer a los estudiantes del "aprendizaje y evaluación ordinarios".

Hasta finales de mayo, cerca de 40.000 alumnos españoles de 4º de ESO realizarán la prueba del informe PISA, que diseña la OCDE y evalúa las capacidades de estudiantes de todo el mundo en lectura, matemáticas y ciencias. Según CCOO, "sus resultados no dan lugar a programas de mejora orientados a fortalecer políticas educativas y sociales para mejorar la calidad".

"Es más, las normas de desarrollo legislativo derivadas de la LOMCE que facilitan la repetición en Primaria van en contra de las conclusiones de estas evaluaciones, que abogan por la reducción de las repeticiones", defiende el sindicato en un comunicado.

CCOO señala que este tipo de pruebas se han convertido "en un fin en sí mismo, en lugar de estar orientadas a conseguir una educación inclusiva", y saturan el tramo final del calendario escolar. El sindicato pone como ejemplo cualquiera de los institutos públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, donde en los dos últimos meses del curso un alumno puede acumular hasta cinco pruebas externas diferentes.

"Todas se caracterizan porque, en general, el profesorado y resto de la comunidad educativa ni participan ni tienen conocimiento previo de las evaluaciones", critican desde CCOO, que consideran la utilización de estas evaluaciones "como un instrumento de dominio y control de los centros y de legitimación de determinadas políticas educativas" que las alejan de "sus verdaderos fines formativos y diagnósticos".

Por ello, el sindicato finaliza su comunicado reclamando el desarrollo de un "modelo de evaluación formativa continua, integral, diagnóstica, orientadora, que tenga como criterio la evolución de cada estudiante, y cualitativa".

EL PAÍS

En el Centenario del Instituto-Escuela (1918-2018)

La institución quiso dar al proceso educativo español una continuidad, introduciendo paulatinamente nuevos conocimientos y métodos adecuados siguiendo las ideas educativas de Giner de los Ríos

ELVIRA ONTAÑÓN. Madrid 10 May 2018

Hoy 10 de mayo de 2018 se cumplen 100 años de la publicación del Decreto por el que se fundaría el Instituto-Escuela. Es un decreto extenso y detallado, desde la Exposición al propio decreto, firmado por Alfonso XIII y Santiago Alba, ministro liberal de Instrucción Pública y Bellas Artes del primer gobierno de "concentración nacional". La nueva escuela estaba bajo el control y la tutela de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, presidida por José Castillejo, persona de gran valía que trataba de organizar y renovar la Educación en España, en un centro que –en caso de éxito- pasaría sus experiencias al resto de las escuelas del país. En 1918, la educación en España tenía graves problemas: en primer lugar el proceso de la Escuela Primaria terminaba cuando los alumnos cumplían 14 años, pero los que hacían Bachillerato pasaban al Instituto, tan lejano a la Escuela, al cumplir los 10 años. Esta era una de las cuestiones fundamentales que abordaba el Instituto-Escuela: dar al proceso educativo una continuidad, introduciendo paulatinamente nuevos conocimientos y métodos adecuados. Esta fue la gran conquista de la Institución Libre de Enseñanza desde finales del XIX, que aún sin proporcionar un currículo a sus alumnos les preparaba para el acceso a la Universidad, no sin muchas dificultades.

El Instituto-Escuela ordenó y organizó su plan de estudios siguiendo las ideas educativas de Francisco Giner de los Ríos, que concebía la educación como un todo, con diferentes matices en cada etapa - considerando siempre fundamental la escuela primaria – y con un permanente sentido educativo durante todo el proceso: despertar la responsabilidad de los discípulos, establecer una relación de respeto y afecto entre profesores y alumnos, despertar y estimular todos los aspectos y facultades de la persona: respeto a entorno humano y natural, curiosidad por el conocimiento, afición al trabajo, el estímulo del sentido estético y de la capacidad de organización y colaboración.

El 10 de julio de 1918 se publica el Reglamento para el Instituto-Escuela. La proximidad de esta fecha a la del Decreto de fundación (10 de mayo) y lo extenso y minucioso de este documento, hacen pensar que todo estaba organizado de antemano. Y este Reglamento sirvió siempre de guía al Instituto-Escuela. Esta dividido en cuatro partes: la primera se refiere a los alumnos, la segunda al plan de estudios, la tercera parte está dedicada a los profesores. En ella se introduce la figura de los profesores "aspirantes al magisterio secundario" cuya formación era responsabilidad de la Junta. La experiencia resultó muy bien y de ella salieron excelentes maestros, como Manuel de Terán, María Sánchez Arbós, Carmen Castilla, Miguel Catalán, Carmen García del Diestro y un largo etcétera.

La cuarta parte del Reglamento estaba dedicada a los edificios y fue la que más tardó en ponerse en práctica. El primer edificio se terminó en 1929 (es el actual Instituto Isabel la Católica) y los del Hipódromo (actual Instituto Ramiro de Maeztu), junto a la Residencia de Estudiantes, que más reflejaban el carácter del Instituto-Escuela, son de los años de la República, que marcan su plenitud, desgraciadamente interrumpida por el comienzo de la Guerra Civil en 1936.

De este modo, la vida de esta experiencia renovadora de la enseñanza, única en España, fue breve: duró 18 años, durante los cuales tuvo que superar las dificultades sobre todo económicas de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), que no permitieron la construcción de edificios, siempre pendientes, ni la multiplicación de la experiencia en otras ciudades, como estaba previsto. A pesar de ello, y desde el primer curso de

funcionamiento, se presentó una Memoria cada año que dejaba testimonio de la labor realizada, evaluándola en sus diferentes aspectos. A los cinco años, con la llegada de los primeros alumnos a la Universidad, se llegó a la conclusión de que la experiencia era válida y se podía multiplicar.

Precisamente el año 1936 marca el punto culminante del Instituto-Escuela. Tenía nuevos y útiles edificios, a la cabeza de la arquitectura escolar. Se había multiplicado con éxito en Barcelona, Valencia y Sevilla. Las actividades de los alumnos se incrementaban: viajes al extranjero, colonias de verano internacionales, un magnífico coro, representaciones teatrales ambiciosas, como *La pájara pinta* de Alberti, en sus dos únicas representaciones en España; deportes. Una biblioteca, la *Biblioteca Literaria del Estudiante*, dirigida por Menéndez Pidal desde el Centro de Estudios Históricos, también dependiente de la Junta, y que valdría la pena recuperar, ya que contiene excelentes textos de la literatura española.

El desenlace de la guerra, con la victoria de los sublevados, absolutamente contrarios a la Institución Libre de Enseñanza y a cualquier forma de renovación pareció el fin del Instituto-Escuela, de la Junta para Ampliación de Estudios y de tantas otras cosas. Pero en los oscuros años 40, en medio de la terrible situación del país, un grupo de profesores del Instituto-Escuela, reunidos por Jimena Menéndez Pidal, quiso intentar mantener un modo de enseñar que habían practicado juntos y en el que creían. Fue una fundación casi familiar, con niños próximos, a la cual llamaron "Colegio Estudio". Ahora es un colegio muy grande en el que se trabaja para mantener vivos unos principios, que frente a los cambios de todo tipo: sociales, económicos, familiares, científicos, continúan conservando su vigencia.

Elvira Ontañón es escritora e historiadora, patrona de la Fundación Francisco Giner de los Ríos y vicepresidenta del Patronato Fundación Estudio

europapress.es

El Congreso rechaza el MIR educativo de Ciudadanos, que sólo suma el apoyo del PP

MADRID, 10 May. (EUROPA PRESS) –

El Pleno del Congreso ha rechazado la proposición no de ley de Ciudadanos en la que reclamaba la creación, en los próximos seis meses, de un MIR para profesores. La iniciativa sólo ha contado en la Cámara con el apoyo del PP, que ha recordado que se trata de una propuesta que ellos mismos ya habían registrado en anteriores legislaturas.

El texto naranja reclamaba una normativa reguladora para el sistema de selección y formación Docente Interno Residente (DIR). Un sistema que, según apunta la formación, debería seguir la estructura del modelo que el sistema sanitario practica actualmente en España.

La intención era que los docentes se sometieran a un examen nacional una vez obtenido el grado universitario correspondiente y antes de realizar la formación teórico-práctica obligatoria del sistema del DIR, así como de la homologación, correspondiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para que un número limitado de centros puedan impartir la formación teórica correspondiente a este método.

Los de Albert Rivera también planteaban la creación de itinerarios formativos en función de los estudios de grado realizados previamente, distinguiendo, al menos, un itinerario para "maestros" (infantil y primaria), otro para Secundaria y Bachillerato y otro para los especialistas de los Servicios de Orientación.

CONSIDERAN "HIPÓCRITA" A CS

A pesar de que, durante el debate celebrado el martes, la portavoz de Educación naranja, Marta Martín, aclaró que esta medida afectaría únicamente a futuros docentes y no a los que ya están, la oposición criticó que Ciudadanos estuviera poniendo en entredicho, con este texto, la labor que los profesores tienen actualmente en el sistema educativo.

Para el PSOE, los cambios en la formación del profesorado requieren un "un debate sereno" para trabajar, no sólo en los conocimientos, sino en las estructuras de las prácticas o la preparación para nuevas competencias de los maestros. Por ello, no ha avalado esta medida que, a su juicio, sólo busca "un buen titular".

Desde Unidos Podemos, el diputado de En Comú Joan Mena, calificó a la formación naranja de "hipócrita", por señalar continuamente al cuerpo docente "como culpable de la mala educación que vive la enseñanza española", mientras aprueba con el PP unos presupuestos que continúan con los recortes en esta materia.

Para El PNV la propuesta no es válida porque "ignora el marco jurídico español, atacando las competencias de las universidades, ignorando intencionadamente la realidad sociolingüística de cada comunidad autónoma, o la autonomía de los centros"; mientras que los partidos nacionalistas catalanes destacaron la "falsedad" de Ciudadanos preocupándose ahora por los docentes cuando, a su juicio, no "respetan" la actividad de estos profesionales cuando, durante meses, les han acusado de adoctrinar a los alumnos en Cataluña.

MAGISTERIO

Concluyen sin acuerdo las reuniones para el pacto educativo

Las reuniones de la Subcomisión para el pacto por la Educación han concluido en el Congreso sin consensuar ningún texto, después de que PSOE, Unidos Podemos, ERC, PDeCat y PNV abandonaran hace dos meses el grupo de trabajo, en el que ya solo estaban PP y Ciudadanos.

Redacción. Jueves 10 de mayo de 2018

Para la portavoz de Educación del PP, Sandra Moneo, "se ha perdido una gran oportunidad de cambiar el sistema educativo". En declaraciones a Efe, Marta Martín, portavoz de Educación de Ciudadanos, ha acusado de "dejación de responsabilidades" a los grupos que se fueron de las reuniones y ha señalado que en más del 50% de los temas se habría podido llegar a acuerdos.

Han pasado 18 meses desde que en diciembre de 2016 el Congreso aprobara la creación de la Subcomisión, y para su presidenta, Teófila Serrano, el hecho de que varios partidos la abandonaran tenía el objetivo de "dinamitar" el pacto y supone "una burla" a los 83 expertos que comparecieron en ella entre febrero y octubre de 2017, al pleno y a la sociedad.

Los miembros de la Subcomisión se habían fijado el 15 de mayo como plazo para consensuar un documento que sirviera de base para una nueva ley que sustituyera a la Lomce, lo que no ha sido posible, y las reuniones han terminado hoy con el análisis de la educación especial, que formaba parte del apartado dedicado a la equidad y la inclusión educativa. "A pesar de haber seguido trabajando, no podemos presentar nada ni a la Comisión ni al pleno", se ha lamentado Serrano al insistir en que los grupos no abandonaron los trabajos "formalmente", es decir, informando al Registro del Congreso, ya que se limitaron a mandarle una carta.

Tanto Ciudadanos como PP cuestionaron que las salidas se hubieran efectuado formalmente y solicitaron un informe jurídico para determinar la posibilidad de que ambos partidos tuvieran "quorum" para poder votar lo que se decida. El informe ha sido encargado a la Mesa del Congreso, y su resultado no había llegado a día de hoy. "No podemos cumplir con el mandato parlamentario por culpa de unos grupos parlamentarios que han decidido boicotear la Subcomisión", ha subrayado Teófila Serrano, que ha acusado a PSOE, Unidos Podemos, ERC, PdeCat y PNV de "burlarse a sabiendas de que, si no había 'quorum', no se podía llevar el documento" ni a la Comisión de Educación ni al pleno y ha asegurado sentirse "muy defraudada del comportamiento democrático de estos grupos".

En la misma línea se ha expresado Moneo, que no ha dudado en destacar que "se ha perdido una oportunidad histórica de alcanzar el pacto". "Aun en ausencia de los grupos que lo abandonaron, hemos seguido trabajando y se han logrado acuerdos importante en propuestas que procedían del resto de grupos", ha resaltado la diputada popular. En este sentido, Marta Martín, ha lamentado que se haya perdido la oportunidad de sacar adelante medidas referidas a menores con necesidades especiales, con la educación inclusiva o con el fomento de la equidad, en las que había consenso.

"Los partidos que se han levantado de la mesa y han hecho dejación de funciones llevarán en sus conciencias que en este país se vuelva a la Lomce, que no se haya podido conseguir mayor financiación y que no se hayan podido reformar cuestiones fundamentales para el día a día de los alumnos", ha resaltado.

Además de por su presidenta y una letrada, la Subcomisión de Educación estaba integrada por trece vocales: tres del PP, dos del PSOE, dos de Ciudadanos, dos de Unidos Podemos, dos del Grupo Mixto, uno de Esquerra y uno del PNV.

 **el diario de la educación**

Centros integrados: cuando la pública imita a la concertada

Casi tres décadas después, la separación que impuso la LOGSE a los 12 años entre el colegio y el instituto sigue en entredicho, y surgen cada vez más centros que pretenden derribar esta frontera artificial con la que la privada no cuenta.

SARAY MARQUÉS

Uno de los fallos principales de la LOGSE (1990), reconocido por sus padres y madres, fue el tránsito interrumpido entre primaria y secundaria. Con 7º y 8º de EGB convertidos en 1º y 2º de ESO, estos dos últimos cursos de la etapa obligatoria se transforman en la puerta de entrada adelantada en el instituto, al que se

accede ahora con 12 años. El precipitado adiós al colegio no se acompaña, sin embargo, de cambios en la organización en los institutos, que deben albergar al alumnado en toda la secundaria obligatoria, hasta los 16 años.

Un paso mal resuelto que conlleva para el alumnado un nuevo edificio, nuevos compañeros, nuevos profesores –y más: de cuatro o cinco maestros a 10 u 11 profesores–, un nuevo modelo disciplinario –más severo, con la expulsión como vía común para alumnos disruptivos–, dificultades para encontrar un referente adulto –el contacto con el tutor ya no es diario– y, en definitiva, una organización más pensada para preparar para ir a la universidad que para acompañar en la obligatoria.

Un salto sin red –en la pública– que, sin embargo, en la privada y concertada se acolcha, lo que supone una ventaja: “Hace 30 años se produce la gran desbandada a la concertada, que a día de hoy no hemos remontado. A esta red se le permite la escolarización integrada, y las familias muestran su preferencia, que no creo que en el 100% de los casos responda a un ideario. Se hace por practicidad, por la posibilidad de empezar y terminar en el mismo centro”, señala Carmen Guaita, hoy maestra de primaria, en su día de 7º y 8º de EGB.

Los intentos por atenuar el brusco paso de primaria a secundaria –con las consabidas consecuencias: ya en 2010, en *Fracaso y abandono escolar en España*, Mariano Fernández Enguita, Luis Mena y Jaime Rivière indicaban cómo la generalidad de los alumnos que abandonaban les decían que el paso a la ESO había sido “un trauma”, que habían percibido que no podían con la etapa y que “no le importaban a nadie”– han sido tímidos. Se crea la figura de los maestros de la ESO, pero como cuerpo por extinguir: “Se hace por obligación legal, para darle al profesional que estaba hasta 8º esta opción”, reconoce Pedro Uruñuela, en su día inspector de educación. “Después, con la LOE (2006) hay un par de ideas de interés: se intenta romper con la superespecialidad –que un profesional que en el colegio podía dar matemáticas y conocimiento del medio en el IES pueda seguir haciéndolo– y limitar el número de asignaturas –que sumaran las de primaria +2–”, prosigue.

Estas iniciativas no frugaron, como no lo hizo la idea de acompañar al repetidor con un plan específico de recuperación. Al final, como aquella alternativa de crear un 9º y 10º y no un 1º y 2º de ESO, no se abordó, “quizá porque resultaba más cara y difícil de implementar y generaba problemas entre el profesorado”, apunta Uruñuela, “o porque primó la inercia de la pública, de colegios por un lado e institutos por otro”.

Todo incluido

Solo un modelo, variopinto en su aplicación en el territorio e incluso en su denominación, logra salvar esa brecha en la pública. Son los centros que se reconvierten para cubrir toda la obligatoria –e incluso la postobligatoria– bajo un mismo techo –o techos no muy lejanos, pues en centros integrados fruto de una fusión se opta por instalaciones separadas–. Estos presentan para Guaita evidentes ventajas: “Al formar parte del mismo claustro, por poca coordinación que exista, hay más que en dos centros independientes, las decisiones se toman en conjunto, se puede planificar globalmente la escolarización hasta los 16, con los recursos y apoyos necesarios, la repetición se puede programar de otra forma, y se mejora en el acompañamiento”.

Este tipo de centro no es nuevo, en España data de la escuela de la II República y en los países nórdicos es habitual. Sin embargo, Óscar Martín Centeno, director del CEIPS Santo Domingo de Algete (Madrid), asegura que su modo recurrente de explicarlo es “como en la privada y concertada, pero en la pública”.

En comunidades como la de Madrid, con 24 centros docentes de infantil y primaria autorizados para impartir ESO, es un modelo más bien anecdótico, motivado la mayor parte de las veces por cuestiones organizativas y económicas. El Santo Domingo es una excepción. Lo solicitaron hace cinco cursos en el seno de un proyecto de innovación: “Si no, no habría sido necesario”, subraya el director, “pues al final es más gente con diferentes horarios, lo que supone más jaleo para el equipo directivo, y un híbrido cuenta con menos medios que un colegio o un instituto con el mismo número de alumnos”.

Martín Centeno debe arreglárselas hoy con dos jefes de estudios y un secretario para organizar todo el centro, que aglutina a 600 alumnos y más de 40 profesores. Echa en falta además una normativa propia, pero se declara fervoroso defensor de un modelo que considera muy completo e interesante y que, en su caso, permite que los alumnos no salgan en 6º sino que sigan hasta 4º de ESO –el año pasado finalizó la primera promoción– con el mismo proyecto –puntero en tecnología, con cinco canales de televisión por internet, una radio **online** y un periódico digital, sin libros de texto, con las asignaturas transformadas en proyectos globales por competencias, basado en la investigación y la comunicación, con mucho ABP y ApS y un replanteamiento de las figuras del profesor y del alumno y también de la evaluación, con los exámenes perdiendo peso frente a las rúbricas, en lo que el director define como “un elige tu propia aventura en su vertiente académica”–.

Cuando él llega al centro hace siete años, ya existían clases agrupadas –de 3º y 4º, de 5º y 6º–, la previa para los proyectos interetapa que el nuevo modelo fomenta más aún. “También posibilita el aprovechamiento de recursos de secundaria, como el laboratorio o las aulas de tecnología, por los alumnos de primaria”, añade el director, que señala que en lo que más hay que trabajar es en la coordinación entre los docentes de los distintos niveles: “El proyecto invita a la interacción, pero hay que evitar que unos trabajen por su lado y otros por el suyo, como si fueran dos centros en uno”.

En dos comunidades eminentemente rurales como Galicia y Castilla y León este fue el modelo necesario desde que arranca la implantación de la LOGSE. Así, en Galicia, los 65 CPI (Centros Públicos Integrados) acogen hoy a 5.800 alumnos (9,26% de todos los de primaria y secundaria en la pública). Surgidos en 1997, fueron la solución para evitar largos desplazamientos a los institutos. Hoy, su cifra se mantiene, si bien el curso pasado se perdieron tres, que volvieron a ser CEIP por la caída demográfica. En Castilla y León, por su parte, con un

origen similar, los 10 CEO (Centros de Educación Obligatoria) existentes se siguen sosteniendo desde hace 15 años.

Apuesta decidida

Aunque el modelo no es nuevo, nuevo es el convencimiento con que algunas administraciones están apostando por él.

Es el caso de Aragón, que anuncia que 20 de sus centros serán integrados al final de la legislatura, tras un piloto este curso con dos. De hecho, todos los nuevos centros que se están construyendo impartirán desde infantil hasta bachillerato, y se trabaja en una orden para regular su organización y funcionamiento.

Según el director general de Planificación y FP, Ricardo Almalé, la demografía manda, “tanto en los nuevos centros que nacen como integrados en zonas en expansión como en aquellos que se transforman –12 en la actualidad– pues el modelo supone una oportunidad si están perdiendo alumnado en infantil al tiempo que aumenta la demanda en secundaria y esta está siendo atendida en aulas prefabricadas”, pero no es el único factor: “Permiten romper la estructura tan jerarquizada de secundaria, en departamentos, y evolucionar a estructuras horizontales, a equipos de formación, de innovación, de proyectos, de orientación... Lo que facilita el tránsito”.

En contextos vulnerables

En Cataluña, la apuesta data de la Ley de Educación de Cataluña (2009) y está pensada especialmente para chicos y chicas de entornos vulnerables, los que más sufren en el paso a secundaria. Los institutos escuela eran 18 en el curso 2011-2012, cuando se realizó la primera evaluación y serán 28 el curso que viene –suman tres–, cuando el estudio se repetirá.

El modelo, se señala desde el Departament de Ensenyament, está previsto para “entornos complejos, especialmente desde el punto de vista sociocultural, o situaciones geográficas específicas”, donde está pensado para potenciar “la relación con las familias, haciendo que sea más intensa y continuada, especialmente en el cambio a secundaria”, facilitar “el conocimiento del alumnado y de su realidad social” y “prevenir el absentismo, el abandono escolar prematuro y mejorar la continuidad”.

“Si en algún ámbito tendría sentido realizar un esfuerzo extraordinario sería en la creación/transformación de centros integrados en esos ámbitos de escolarización con alumnos en especial situación de vulnerabilidad”, concluía el informe del curso 2011-2012, que señalaba que “la continuidad en el centro aporta elementos de carácter afectivo que ayudan a la integración de este tipo de alumnado en el contexto socioeducativo y mejora significativamente la posibilidad de no abandono prematuro por parte de este colectivo”.

La evaluación los definía como una “iniciativa de éxito” que convendría expandir por contribuir a “la cohesión de la comunidad escolar” y “el desarrollo global del alumnado en toda la escolarización obligatoria”, en estos contextos en concreto, pero no solo.

Habrà que esperar al nuevo estudio para ver si los institutos escuela están sirviendo para los fines para los que se crearon en Cataluña o, como sostienen los críticos, son “una moda de las instituciones para barrios problemáticos y periféricos, con dos equipos de profesores que en muchos casos ni se ven, ni conviven y los locales de primaria y secundaria separados, como antes de ser un centro integrado; nada que ver con los institutos escuela de la II República”, en palabras de Jesús Salinas, de Enseñantes con Gitanos.

En la Escola Gornal de L’Hospitalet de Llobregat, uno de los tres centros que será instituto escuela el curso que viene, su directora, Teresa Llobet, no para en este final de curso: encuentros con profesores que el curso que viene se podrían incorporar al proyecto, reuniones, llamadas del Departament... Los 16 alumnos que cursan 6º podrán seguir en 1º de ESO en el mismo centro, y el equipo va a por todas. Con un 70% de alumnado de etnia gitana, además de una alta diversidad cultural en el 30% restante, se pretende frenar el alto abandono temprano. La directora no se atreve a dar un porcentaje, pero reconoce que algunos alumnos “apenas duraban un mes en el instituto y con 12 años estaban en casa”.

Lo van a hacer dándole continuidad a un modelo que reposa en la confianza de las familias, en el trato cercano: “Cuando se cambian, a otra escuela o al instituto, nos dicen que estos son racistas. Nosotros lo achacamos a cómo es la relación aquí, más familiar, menos institucional, con las puertas siempre abiertas, la sensación de que pueden hablar de cualquier tema...”.

Una continuidad con todas las de la ley, pues desde infantil hasta 4º de ESO –en cuatro cursos– los alumnos compartirán el mismo centro e, incluso, el mismo horario: de 9.00 a 16.30, con servicio de comedor. “Hemos visitado centros con dos edificios o con dos entradas distintas. Nuestro parvulario es un edificio aparte, pero está al lado, y en el edificio que hoy alberga primaria estará también secundaria, en la segunda planta, lo que permitirá interferencias continuas, con una pedagogía más en términos de proyectos, de retos, con cada profesor concienciado de que no viene a hacer la hora de su especialidad y ya está”, subraya Llobet, que proclama: “Institut escola deberían serlo todos”.

Marta del Campo es la directora del Institut Escola de Sant Adrià de Besòs, en el barrio de La Mina. Es el segundo curso que la Escola Mediterrània y el Institut Fòrum 2004 funcionan como un solo centro, aunque manteniendo sus instalaciones (400 metros los separan). Para la directora, esta separación física, que ella cubre cuatro o cinco veces en el día, es “soportable”, no impide que los alumnos recorran las dos calles en celebraciones y actividades conjuntas e incluso puede tener alguna ventaja, como una mayor tranquilidad en las entradas y recreos para infantil y primaria y la oportunidad que otorga de “ampliar el territorio” a todo el barrio.

El fin de este abrirse al barrio es dejar de ser un mundo aparte, de espaldas a la plaza de Camarón de la Isla, una suerte de plaza mayor donde transcurre la vida de La Mina. La directora recibe a los alumnos y familias en la puerta –en las dos puertas, a las 8.30 en el instituto y a las 9.00 en la escuela–, se fomenta su participación en la vida del centro, se planifican salidas al barrio y fuera de él... Muchas de estas familias no tienen el graduado y se aspira a que sus hijos e hijas rompan el círculo: “De pequeños tienen expectativas de éxito, pero la falta de modelos de continuación de los estudios hacen que estas se vayan diluyendo”. Explica Del Campo cómo en un centro con una mayoría de alumnado de etnia gitana muchas veces los ciclos de vida de ellos y sus familias y los tiempos escolares van a diferente ritmo: “A los 12, 13 años, está el miedo a que se echen un novio en el instituto que no les convenga, o, a la inversa, llega la edad de agilizarse el pedimiento”.

Sus problemas son varios: alumnos intermitentes, absentistas, que abandonan en el paso a secundaria, que se quedan por el camino, sin terminar la ESO, o no siguen estudiando... y, para su directora, el modelo de instituto escuela puede ayudar, “al acercar las culturas de primaria y secundaria, al evitar esa fractura tan grande”. “Cuando los centros de primaria se coordinan con los secundarios se llama traspaso. Nosotros hablamos de tránsito entre 6º y 1º, e intentamos que sea lo mismo que pasar de 3º a 4º de primaria. El año que viene, por ejemplo, avanzaremos hacia un modelo con dos profesores, un maestro y un profesor, en 6º y en 1º, con tutorías, para fomentar esa idea de puente, no de cambio radical”, expone Del Campo, que añade: “Es un modelo en el que creemos, y no solo en entornos complejos”. Y ella, de Filología Inglesa y Magisterio –accedió al cuerpo como maestra y fue profesora de inglés en el extinto instituto– reflexiona: “La coordinación entre primaria y secundaria se puede hacer mejor o peor, pero tiende a ser un poco superficial. De un lado tienes el discurso del maestro: ‘Los profesores del instituto no tienen ni idea de pedagogía’. De otro, el del profesor: ‘No sé de dónde vienen estos chicos que, escolarizados desde los tres años, no saben ni escribir’. Yo tengo clarísimos los puntos fuertes y débiles de ambos y qué aprovechar de cada uno. En el IE SAB abogamos por unos valores y unas líneas de centro comunes. No somos los de la escuela o los del instituto, somos los mismos”.

De momento, el centro se encuentra inmerso en su planificación estratégica a cuatro años y, tras el primer curso, que fue el del diseño y la formación, están a punto de finalizar el primero de aplicación real: “Hemos mejorado en los procesos, aún es pronto para que se perciba en los resultados”, apunta Del Campo. “Probamos estrategias más atractivas, orientamos mejor el trabajo que hacemos, generamos más expectativas de éxito, pasamos del control de los alumnos al cuidado, hacemos participar más a las familias en el centro... y hemos logrado, eso sí, que haya más continuidad en los estudios postobligatorios: el año pasado sumamos el ciclo formativo de Actividades Comerciales al que ya teníamos de Mecánica y hemos logrado que una chica y dos chicos que llevaban un año en su casa hayan vuelto al centro y que dos chicas que acabaron 4º de ESO el curso pasado, muy protegidas por sus familias, sigan en él. De haber tenido que ir a otro centro, no habrían ido”.

“En la evaluación, la LOMCE ha sido un obstáculo en el camino que se había emprendido”

En las últimas semanas las evaluaciones han sido protagonistas. Hablamos con Paco Luna, exdirector del Instituto de Evaluación de Euskadi, sobre sus límites y sus posibilidades.

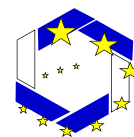
Daniel Sánchez Caballero.

Con 18 años de experiencia en el mundo de la evaluación externa a sus espaldas, Francisco Luna sabe de lo que habla. Es sincero y las defiende en medio de un mar de críticas (“sería hipócrita decir que son inútiles cuando he vivido de ellas”), pero también rechaza cómo se están planteando. Al menos en determinadas formas. Las ideas fuerza del discurso de Luna respecto a las evaluaciones pueden resumirse en dos: son útiles, aunque no deben ser el único elemento que considerar cuando se evalúen sistemas educativos, solo uno más, y lo importante es preguntarse para qué se hacen y actuar en consecuencia.

Para fijar el marco de la entrevista, ¿cuál es su opinión general de las evaluaciones externas?

Desde mi posición de haber vivido de ellas en los últimos 18 años sería hipócrita decir que son inútiles. Las evaluaciones estandarizadas externas son un mecanismo potente, con posibilidades de describir suficientemente bien los sistemas educativos. Si hacemos las cosas bien, con criterios claros y sin cometer algunos errores que se están cometiendo, nos permiten disponer de información muy interesante. Son solo una fotografía, a veces borrosa, que tiene una gran capacidad para describir pero limitada para explicar por qué ocurren las cosas. No pueden ser el eje central de los sistemas porque es un error. Miden lo que pueden medir.

¿Qué no miden?



Hay aspectos del currículum y del aprendizaje que no somos capaces de medir. No podemos medir la capacidad de autonomía o iniciativa personal que tiene el alumno. Tenemos dificultades para medir la competencia de un alumno para participar en un equipo de trabajo, y no te hablo de las relacionadas con el mundo artístico, motriz, etc. Estas evaluaciones tienen una experiencia y un aval técnico muy grandes en determinados ámbitos (por ejemplo, sabemos hacer la medición de la competencia lingüística, matemática o científica), pero hay dificultades para medir otros como aprender a aprender o las competencias sociales. Si situamos las evaluaciones en su contexto, situamos para qué las queremos y le damos su espacio —pero no más— es un instrumento interesante y necesario.

¿Qué errores estamos cometiendo?

Desde los 90 todas las evaluaciones se han convertido en un eje central del cambio y la reforma de los sistemas educativos. ¿Qué ha hecho este movimiento general de implantación de las evaluaciones? Inocularnos una serie de parámetros que se utilizan a nivel mundial como eje de los cambios. Ahora no hay nadie que quiera hacer una reforma sin mencionar la excelencia, la evaluación, estandarización, rendición de cuentas, *rankings*, libre elección... Esta es la terminología que nos han inoculado. Pero todo esto nos lleva a un determinado sistema educativo. Por ejemplo, en las conclusiones de PISA se indica que una mayor autonomía escolar da mejores resultados si se relaciona con una buena rendición de cuentas. Para eso son necesarias unas evaluaciones estandarizadas que den datos y responsabilicen a los centros del proceso de aprendizaje. Esto es culpabilizar y poner en manos de los centros toda la responsabilidad de lo que ocurre. Los profesores tienen mucha responsabilidad en lo que ocurre, pero no toda. Este es un problema fuerte: meternos en una dinámica de evaluaciones que convierta todo el sistema en una responsabilidad de los centros.

Otro problema es que las evaluaciones estandarizadas externas cuestan mucho dinero si se quieren hacer con garantías. En España hay 17 comunidades autónomas. ¿Las 17 nos vamos a meter a hacer una evaluación con garantías? Estamos haciendo pruebas con garantías técnicas mediocres y la comparabilidad de resultados entre unas y otras deja que desear. Otro problema con estas evaluaciones tiene que ver con darles mayor importancia de la que tienen. Hasta 2015 en PISA teníamos unos resultados muy buenos. Con los resultados de 2012 en País Vasco estábamos por encima de las medias internacionales. Salían artículos de prensa que se preguntaban por qué Euskadi no se tomaba como referencia a nivel estatal de cómo debería ser un sistema educativo. Cuando recibimos los resultados de PISA 2015 se nos hundió el mundo. Un resultado en un año concreto, ¿puede poner en cuestión todo un sistema educativo? Si caemos en los *rankings* podemos tomar medidas erróneas.

¿Qué debe tener una buena prueba de evaluación?

El problema que tenemos es que las evaluaciones se han convertido en una línea educativa. Tenemos la dificultad de que los medios de comunicación se fijan solo en la posición. Pero lo importante es la distancia. Si tenemos tres alumnos con un 9, un 5 y un 3 la posición 1, 2 o 3 es importante. Pero si tenemos esa misma posición con esos mismos alumnos con un 7,5, un 6,5 y un 5,9 es menos importante la posición porque la distancia es menor. Tenemos que darle a la evaluación el espacio que tiene. Es imprescindible, sin duda. Pero estas evaluaciones cuantitativas son solo un primer paso. Importante, sustancial, necesario, pero un primer paso. Si anulamos el resto de los pasos lo que hacemos es darle una función que no tiene. Estas evaluaciones explican una parte de la realidad, pongamos el 50% o 60% de la diferencia de resultados entre países. Pero hay una parte que no podemos describir. Si estas evaluaciones no se ligan a los siguientes pasos (como hacer investigación educativa para explicarnos por qué ocurren las cosas), no estaremos llegando hasta el fondo de los problemas. Si los datos no los contextualizamos a la situación política, social o cultural, estaremos tomando decisiones equivocadas. Si pensamos que las evaluaciones tienen que generar propuestas de arriba hacia abajo no nos daremos cuenta de que los sistemas educativos no se cambian así. Sabemos que los planes de formación, mejora y reforma institucionales no sirven para nada. Estas evaluaciones de centro aportan información para que puedan mejorar. Pero la tendencia de los políticos cuando se encuentran un mal resultado es buscar una solución global para todo el sistema. No funciona. El curso pasado una analista senior de la OCDE explicaba que en los últimos siete años se han hecho 430 reformas educativas a partir de los resultados de PISA en más de 30 países, pero no ofrecen resultados. Hay una tendencia a que las reformas no lleguen al aula, se quedan a nivel de centro, y si algo sabemos es que el cambio se hace en el aula. Otra razón por la que estas reformas no dieron resultado es porque la formación de los docentes, necesaria para ese cambio, había sido insuficiente o superficial. A veces nos conformamos con cursos de unas horas y a partir de ahí queremos poner en marcha un plan para desarrollar las competencias básicas en el currículum. Tenemos que darle un papel a las evaluaciones. ¿Para qué las queremos? Es un debate. Es distinto si queremos una evaluación con el objetivo de la equidad o la competitividad. Es distinto si los resultados son internos para que los centros hagan planes de reformas o públicos para que los padres elijan centro.

¿Y para qué se están haciendo las evaluaciones en España?

El desarrollo de la evaluación en el sistema español es joven, pero ya ha pasado por varias fases. Hubo una primera en la que las comunidades participábamos de lo que hacía el Instituto Nacional de Evaluación. Con la

LOE surgieron las evaluaciones de diagnóstico, competencia de cada comunidad, que tuvo que crear sus propias evaluaciones. La mayoría hizo un modelo, para mí precario, que es una evaluación en la que la administración elabora las pruebas, las manda al centro, que las aplica y corrige y las mete en el sistema. Algunas, como Cataluña o La Rioja, lo hicieron con otro modelo: la administración creaba las pruebas, pero eran profesores de otro centro los que evaluaban a los alumnos, al contrario que en el anterior modelo. Hay una tercera, que es la que hacemos en Euskadi, donde hacemos las pruebas y aplicadores y correctores externos las aplican. Hubo incluso la evaluación general de diagnóstico, que era una evaluación conjunta de todas las comunidades. Por primera vez hubo una prueba aplicada por todas las comunidades para todo el Estado. Era una metodología que estaba empezando a funcionar. En ese momento vino la LOMCE, que transformó todo el debate que estaba más o menos asumido sobre qué eran las evaluaciones externas (tenían carácter interno para los centros, formativo e informativo para las familias). La LOMCE lo cambió: metió las reválidas, las convirtió en una prueba para pasar de una etapa a otra, un filtro, etc. y todo esto ha destrozado las evaluaciones y ahora hay una cierta crisis de la evaluación pese a que no tenemos la experiencia suficiente para tener esta crisis. Lo que se está haciendo son los últimos coletazos de una fenecida ley. Cada comunidad autónoma está haciendo las cosas de una manera, cuando se pensaba que se iba a unificar. En el tema de la evaluación, la LOMCE ha sido un obstáculo en el camino que se había emprendido.

¿Está justificada entonces la polémica y el rechazo a las pruebas?

Estas evaluaciones son técnicamente potentes, pero tienen limitaciones. Una muy fuerte es cuando se llega al nivel de resultados de alumnos. En ocasiones, los que estamos en este campo actuamos con una cierta arrogancia técnica, pensando que nuestros instrumentos son capaces de describir mejor la situación de aprendizaje de un centro que las pruebas que hace el propio centro. Y esta arrogancia está debajo de la decisión de que estas evaluaciones fueran condicionantes para superar la prueba. No hay ningún país europeo que haga las evaluaciones externas de esta manera. Sigo pensando que son útiles, pero si competimos con la evaluación académica, siempre saldrá perdiendo una evaluación externa. Nunca deben competir, son cosas distintas. Las evaluaciones externas son una foto, y en un centro tienen un vídeo. No puedes competir salvo que tengas la osadía de decir que no confías en lo que dice el centro o el profesorado con la información que recogen durante todo el curso. En este momento, las evaluaciones externas de la LOMCE son una especie de arrastre sin demasiado sentido que no llevan a nada.

Algunas cuestiones más específicas. Los profesores se quejan de que tengan que ser otros docentes quienes las hagan porque los chicos, dicen, se ponen más nerviosos. ¿Es apropiado?

Es cierto que hay quejas en ese sentido, pero está muy relacionado con dónde sitúas la evaluación. Si lo haces como referencia única de un centro, entonces es normal que se pongan nerviosos, porque les estás dando una única fotografía que tienen que trasladar a las familias. Pero si les garantizas que es una información interna, sin *rankings* ni difusión de esa información, y que tienen autonomía para actuar a partir de esos resultados, no tiene por qué ser así. Si es una información complementaria periódica para compararte con otros centros y puedes analizar qué cambiar, estas evaluaciones aportan información y no tienen por qué ponerte demasiado nervioso porque no tienen consecuencias directas ni en el sueldo ni en los resultados académicos; es una información más para la toma de decisiones.

Cuando nosotros empezamos la evaluación teníamos quejas de este tipo, una reacción muy de preservar a los alumnos de cualquier ataque externo de un enemigo desconocido. Luego se dieron cuenta de que no pasaba nada de esto. Nos pasó que los centros les daba más fiabilidad que lo hiciéramos nosotros que ellos. De hecho, en algunas comunidades que lo hacían internamente dudaban de que los datos que se daban a partir de la corrección interna fueran comparables. Pero somos una intrusión en la vida normal del centro, intentamos hacerlo con las mayores garantías posibles, molestar lo menos posible. Aunque el observador siempre transforma el objeto observado. Por eso lo importante no es un dato puntual en un año concreto en una competencia específica, sino la tendencia. Indica mucho más.

¿Pueden hacerse a cualquier edad o hay un mínimo que no debería sobrepasarse?

En sentido estricto no, únicamente hay que adaptar los tiempos, los instrumentos, el contexto, la relación con el alumno. Se puede hacer desde infantil hasta bachillerato. El tipo más habitual para evaluaciones externas es a partir de mitad de la educación primaria en casi todos los países. En primaria la mayoría de los países tienen pocas evaluaciones externas. Son algo más frecuentes en secundaria y prácticamente universales en la etapa preuniversitaria. En estos momentos se está trabajando en el diseño universal de las evaluaciones. Se está pensando qué elementos tienen que tener estas evaluaciones para que no sean un obstáculo para percibir las competencias reales que tienen los alumnos y no afecten a las dinámicas de los centros. ¿Cuáles son los aspectos técnicos que una evaluación y un instrumento como las evaluaciones externas tiene que tener en cuenta para que sean equitativas? A veces las evaluaciones externas no recogen la diversidad de los centros. A veces pelean contra algunos enemigos. Las diagnósticas (sin consecuencias para los alumnos) son de alguna manera unas pruebas de bajo riesgo, no hay nada en juego para los alumnos. Pero hay una serie de factores culturales relacionados con el esfuerzo y la motivación que son importantes para estas pruebas. Las investigaciones dicen que una parte importante de la diferencia entre países vienen no tanto por la diferencia de competencias sino por la motivación para hacer estas pruebas. En España, los alumnos que hacen PISA empiezan muy bien, si tomáramos como referencia los primeros ítems el resultado sería muy alto. Pero, ¿qué ocurre? Que el decaimiento, el cansancio, baja con intensidad en España, mientras en otros países afecta menos. Este es un enemigo de esta evaluación. No te juegas nada, pero lo que contestas como alumno va a

dar la fotografía del estado del sistema educativo y casi de un país. Hay que hacer mucho esfuerzo para motivar a los alumnos.

ESCUELA

Los españoles preocupados por la educación

A los internautas españoles les preocupa mucho la educación, según un estudio de la plataforma SEMrush, especializada en suministrar datos para el marketing digital, que ha analizado durante el mes de marzo las búsquedas online de los españoles. También, otra de las preocupaciones que están en auge entre lo que buscan en Google es desempleo y política. Esta encuesta también se ha realizado en otros países de la Unión Europea: Alemania, Austria, Bélgica, Portugal, Finlandia, Francia, Italia, Irlanda y Reino Unido.

Cabe destacar que la educación es, un tema que preocupa en el 80% de los países consultados, siendo España y Finlandia los países que más búsquedas generan de este asunto y Austria el que menos. Según el CIS de febrero, los problemas de índole social son mencionados (como elemento de preocupación) por el 8,9 por ciento, seguidos por los problemas con la calidad del empleo (8,5 por ciento), las pensiones (8 por ciento) y la educación (7,2 por ciento).

Otros estudios centrados solo en jóvenes, como la encuesta de «Generación SISI» impulsada por la Fundación Transforma España y Pangea, con Código Nuevo y Soulsight, destaca que la eficacia del sistema educativo, la violencia de género, la sanidad pública, el acoso escolar y el empleo juvenil han sido los cinco principales problemas señalados en la encuesta por las nuevas generaciones. La igualdad en instituciones y empresas, el maltrato animal, el aumento de becas para el estudio, la conciliación y la integración del colectivo LGTB completan la lista de los diez problemas más votados.

Los recortes y los vaivenes políticos en relación al pacto educativo hacen que los ciudadanos se preocupen más por estos temas. La preocupación por los dos servicios esenciales no ha dejado de aumentar desde los años de la crisis hasta hoy. Este acuerdo debe ser un punto de partida y no sólo una meta para conseguir una calidad educativa que esté avalada con todos los recursos necesarios. El Ministerio de Educación ha aceptado aumentar la inversión en Educación hasta el 5% del PIB en 2025, aunque ha admitido que no es el «indicador» que más gusta en el Ministerio.

A las familias españolas les preocupa la educación de sus hijos, pero no están pendientes de un auténtico enfoque educativo sobre el enfoque de la enseñanza. Asimismo, el tratamiento que se le da varía según los grupos sociales, para unos tiene más importancia y para otros, muchos con menos recursos, tiene una menor importancia.

Según una de las conclusiones del informe «La participación de las familias en la educación escolar», elaborado por el Consejo Escolar del Estado, indicaba que también hay familias que tienden a sobreestimar su implicación en la enseñanza.

El análisis de la plataforma SEMrush ha tomado como referencia una lista elaborada por el CIS de las principales preocupaciones de los españoles (entre octubre de 2016 y febrero de 2018). Con los resultados de dicha encuesta como punto de partida, SEMrush ha convertido las preocupaciones expresadas por los españoles en palabras clave con las que identificar cuáles de esos términos fueron los más buscados en Google.

A pesar de que haya una mayor búsqueda de conceptos educativos en Google, no nos podemos quedar solo con eso. Es necesario que las familias estén más presentes en la escuela: la familia y la escuela no pueden ir separadas; una mayor inversión puesto que la educación es un derecho básico y fundamental para el desarrollo; y una mayor formación de los profesores para poder adaptarse a los nuevos tiempos y a la diversidad de los alumnos.

El nuevo secretario general de la OEI alerta de la "desigualdad del rendimiento educativo" entre las regiones españolas

"En España, según dónde has nacido, te puede ir de una forma u otra", afirma Manuel Jabonero, que reclama "mayor coordinación estatal"

El nuevo secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el español Mariano Jabonero, señala "la desigualdad del rendimiento educativo" entre comunidades autónomas como uno de los principales problemas de la educación en España, y reclama "una mayor coordinación estatal" para corregir el desequilibrio entre regiones. "En España, según dónde has nacido, te puede ir en la vida de una forma u otra", asegura.

"Hay comunidades con rendimientos educativos bajos, y otras donde son muy buenos", expone Jabonero en una entrevista a Europa Press días después de ser elegido secretario general de la OEI en la Asamblea General de la organización celebrada en México, relevando al brasileño Paulo Speller y asumiendo el cargo hasta el año 2022.

Licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación y vinculado al sector educativo durante toda su trayectoria, Jabonero considera que el sistema educativo español "funciona razonablemente bien" a pesar de que su falta de financiación sea "un problema crónico", y subraya la necesidad de tomar medidas que garanticen la igualdad entre territorios.

HABRÁ PACTO EDUCATIVO

Director de la Fundación Santillana hasta el pasado mes de abril, cuando el Gobierno de Mariano Rajoy le propuso como candidato a liderar la OEI, Jabonero ironiza cuando se le pregunta por los motivos que malogran un Pacto Educativo entre los distintos partidos. "Es una pregunta para tesis doctoral", responde subrayando que la educación española, "con pacto o sin pacto", se sitúa por encima de la media de los países de la OCDE.

"Forma parte de una larga tradición de controversia. Siempre ha sido un problema de debate político, con razones de tipo ideológico, religioso o cultural, pero no hay nada genético para que los españoles no tengamos capacidad para el acuerdo, y llegará un momento en el que habrá Pacto Educativo", augura el nuevo secretario general de la OEI, convencido de que los disensos entre las formaciones políticas por la financiación de la educación son problemas "abordables".

"Cuando los problemas son financieros, y solamente financieros, se pueden solucionar y lo estamos viendo a diario: las pensiones se han revisado en 15 días", apunta como ejemplo. "No es complicado de solucionar porque este país tiene músculo financiero, y se pueden aportar 4.000 o 5.000 millones más", añade Jabonero aludiendo al reclamo de fuerzas de la oposición como el PSOE, que exigen que el Gobierno destine el 5% del PIB a educación para recuperar la cifra de inversión anterior a la crisis.

DE CIFUENTES NO SE HABLA

La elección de Jabonero se produjo el pasado 26 de abril, un día después de la dimisión de Cristina Cifuentes como presidenta de la Comunidad de Madrid tras el escándalo de su máster universitario. Un asunto que no provocó ninguna mención ni comentario, según Jabonero, entre los ministros y autoridades reunidos en la XIII Asamblea General de la OEI, organización que actualmente integran 23 estados iberoamericanos.

"No preguntó, te lo aseguro, nadie. Es un asunto de política local que parte de un hecho anómalo, no es algo generalizado, y tampoco creo que tenga un impacto negativo sobre el global de la universidad española, que es receptora porque la gente de otros países la consideran interesante", explica el secretario general de la OEI, aunque sobre este asunto aboga por "clarificar" lo que denomina "la amplia floresta" de títulos académicos que ofrecen las universidades españolas más allá de los grados, másters y postdoctorados regulados.

"No me importa que proliferen estos estudios, pero las universidades españolas han llegado a impartir cursos de español mientras se juega al fútbol, y luego se da un diploma. Todo esto habría que regularlo porque genera cierta confusión. Oiga, que esto que usted está haciendo no es un máster", sostiene Jabonero, que también es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

La universidad es una de las prioridades del quinto español en asumir la secretaría general de la OID desde su fundación en 1949. En concreto, Jabonero se propone, como le han trasladado varios gobiernos, eliminar "obstáculos" que dificultan la movilidad de estudiantes en Iberoamérica, como los problemas de acreditación y convalidación de titulaciones entre países. "Es un problema que tienen miles de estudiantes en toda América: estudian en otro país, y cuando vuelven al suyo para ejercer, no se le reconoce el título", remarca.

VIAJE DE IDA Y VUELTA

Ni la OEI ni Iberoamérica son territorios desconocidos para Mariano Jabonero. "Llevo viajando de forma compulsiva allí desde 1988", apunta quien fuera director general de la OEI entre 2003 y 2010. Por ello, el Gobierno de España consideró que era la persona adecuada para optar a la secretaria general de la organización.

"No opté, me llamaron --concreta bromeando--. Yo estaba tranquilamente en mi despacho llevando una vida muy cómoda y me llamaron desde dos ministerios para decirme que habían pensando en mi. Es un trabajo que me gusta y conozco la casa. La educación es mi mundo y me lo dice mi país, así que no había que darle más vueltas. Me puse a la orden". Según Jabonero, su nombramiento muestra la intención de España de recuperar relaciones con el continente americano.

PERÚ Y PORTUGAL, EJEMPLOS EDUCATIVOS

Además, defiende que España tiene que aprender del rendimiento educativo de algunos países de la OEI. "Siempre se piensa en Finlandia y Singapur como modelos de referencia. ¿Y por qué nadie dice que Perú es el país que más ha avanzado en el mundo en el informe PISA?", dice aludiendo al estudio que realiza la OCDE para evaluar el rendimiento de los estudiantes de países de todo el mundo.

En ese sentido, señala también el ejemplo de Portugal, "el país de Europa que más ha mejorado en educación de forma constante y continuada", según Jabonero, "y eso que estuvo intervenido por la 'troika' y las pasó canutas". A pesar de esos avances, el secretario general de la OEI reconoce que hay asignaturas pendientes en los países de la organización, como la falta de inversión en ciencia e investigación, o en los primeros niveles educativos. Inversiones, en su opinión, "rentables" y que garantizan el desarrollo.

"En América Latina, donde más se invierte es en educación superior, en universidad, que se financia con dinero de todos pero sólo beneficia a una minoría, la clase media, que es la que prioritariamente llega a la universidad porque las clases bajas van cayendo a lo largo del sistema, y al final resulta que es una inversión selectiva hacia un sector concreto de la población", sentencia.

Méndez de Vigo comparece el 29 de mayo por primera vez en el Congreso tras el abandono de grupos del pacto educativo

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, comparecerá en el Congreso el próximo 29 de mayo, a petición de PSOE, Unidos Podemos y Ciudadanos, para informar acerca del estado de la escuela pública y sobre su opinión acerca de la segregación por sexos que se produce en algunos colegios financiados por el Estado, entre otros temas.

Será la primera vez que Méndez de Vigo comparezca en comisión en la Cámara Baja, después de que todos los partidos de la oposición, excepto Ciudadanos, hayan abandonado el Pacto de Estado Social y Político por la Educación tras casi año y medio de trabajo.

Esta 'espantada' fue iniciada por el PSOE tras considerar que la financiación que proponía el Gobierno, a través del PP, para esta materia no era suficiente. En concreto, los 'populares' hablaron de un suelo de 5.000 millones adicionales para la educación no universitaria hasta 2015, mientras que los socialistas exigían para quedarse invertir el 5% del PIB en el sistema educativo.

Tras el PSOE, el resto de partidos hicieron lo propio y, actualmente, sólo PP y Ciudadanos trabajan en el informe que, según aseguran, esperan llevar a votación en el Pleno.

El anuncio de esta comparecencia coincide con las manifestaciones y concentraciones convocadas para este martes, 8 de mayo, en 27 ciudades españolas por la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública, integrada por organizaciones de madres y padres, estudiantes y sindicatos de enseñanza, para volver a reclamar la derogación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la "reversión de los recortes" en educación, que cifran en 9.000 millones de euros desde el inicio de la crisis.