

europapress.es

Educación concreta en nueve puntos su reforma de la LOMCE, entre ellos, que la Religión no compute para la nota media

MADRID, 2 Nov. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado un documento donde expone los principales objetivos de la próxima reforma de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que prepara el Gobierno de Pedro Sánchez. Entre ellos, se detalla que la asignatura de Religión dejará de contar para la nota media, y que los poderes públicos recuperarán la programación de la enseñanza.

El documento ha sido publicado en la web del Ministerio para ser sometido a consulta pública, y contiene nueve puntos que detallan los objetivos del próximo anteproyecto de ley orgánica de modificación de la también conocida 'Ley Wert', aprobada por el Partido Popular en el año 2013 con la oposición del resto de los grupos parlamentarios, y que desde entonces ha provocado "un frente de críticas y protestas del conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad", según el Gobierno.

El Ministerio sostiene en el documento que la aprobación de la LOMCE ha derivado en diversos "problemas" a resolver, como los itinerarios, que han incrementado "las desigualdades en la educación y perjudicado la inclusión y la equidad". También señala las reválidas y la publicación de los resultados de las evaluaciones por centros, ya que "puede dar lugar a clasificaciones jerarquizadas".

El documento atribuye a la LOMCE la "menor participación de los distintos sectores de la comunidad educativa" y el "desequilibrio de las competencias de gestión a favor del director y de la administración educativa" en los centros. También la reducción del "papel de los poderes públicos en su función de garantizar el derecho a la educación a través de la creación plazas públicas". Algo que la ministra Isabel Celaá ha criticado por permitir que la educación pública "pueda considerarse subsidiaria de la concertada".

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA LOMCE

Para revertir esta situación, el documento del Gobierno propone "recuperar plenamente, para los poderes públicos, el mandato constitucional de la programación de la enseñanza, apoyando la coeducación", así como "vincular la autonomía de los centros al fomento de planes estratégicos y líneas de trabajo para mejorar su calidad, exigiendo una mayor transparencia en la rendición de cuentas".

También "mejorar el sistema de admisión con políticas activas, con el fin de que diversos colectivos se vean reflejados en los criterios de baremación y eliminar los elementos discriminatorios derivados de la especialización de centros", y "diseñar un sistema que atienda los diferentes intereses, aptitudes y capacidades del alumnado, garantizando la equidad y la calidad educativa en todos sus niveles y facilitando que ningún estudiante quede excluido, con el fin de lograr un ejercicio efectivo del derecho a la educación".

RELIGIÓN SIN ASIGNATURA ALTERNATIVA

Sobre la asignatura de Religión, la propuesta del Gobierno pasa por "regular el ejercicio del derecho a una enseñanza de la religión confesional, sin que obligue a una asignatura alternativa ni interfiera en la nota media obtenida en enseñanzas académicas, en el marco de los Acuerdos con la Santa Sede", según se detalla en el documento.

Además, entre los objetivos de la reforma figura "llevar a cabo una regulación de las competencias educativas del Estado y las CCAA respetuosa con el marco constitucional y basada en la cooperación y lealtad institucional", y "hacer real y efectiva la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, equilibrando las competencias del director o del titular y del Consejo Escolar".

EL PAÍS

Más educación y formación de adultos a lo largo de la vida

Es necesario impulsar la acreditación de la experiencia laboral, reforzar la Formación Profesional y mejorar la colaboración entre el sistema educativo y el mundo empresarial

MARÍA LUZ MARTÍNEZ SEIJO. 2 NOV 2018

Los datos que arroja el último informe de la OCDE 2018, *Panorama de la Educación*, nos revela que en España existe un serio problema de reproducción social a través de la educación, especialmente para los que no alcanzan los niveles post-obligatorios. El 55% de los adultos que no traspasan ese umbral educativo proceden de padres que tampoco lo alcanzaron. Se trata de un círculo cerrado de pobreza educativa luego traducida en

bajos salarios y en pobreza monetaria que vuelve a transmitirse inter-generacionalmente. Romper dicho círculo cerrado es la máxima prioridad para la justicia educativa y para la igualdad real de oportunidades.

Si bien es cierto que la tasa de graduación en la ESO se ha incrementado en España en los últimos años alcanzando el 81%, todavía la tasa de abandono escolar es elevada (18%) y supone un gran reto para España. Especialmente preocupante es que el 34% de la población adulta-joven española de 25 a 34 años de edad no haya alcanzado el nivel de educación secundaria superior, comparado con la media del 15% de la OCDE. Es una brecha de 19 puntos que las políticas educativas y de formación han de encarar con decisión y valentía. Es evidente que no podemos mejorar nuestro presente y futuro económico sin una amplia base social formada y cualificada.

Por eso, se impone como prioridad hacer un esfuerzo para elevar la participación de los menos formados en la educación continua para adultos y en lograr cualificaciones que mejoren sus opciones de empleo. En torno al 50% de la población activa española no tiene acreditada su experiencia laboral atesorando habilidades y competencias no reconocidas por ninguna titulación.

El alcance en el nivel educativo de las personas determina el modelo de sociedad que se pretende. Los socialistas estamos plenamente convencidos de que debemos combatir un modelo de sociedad cada vez más dualizada y desigual que deja a un tercio de población atrapada en la desventaja y la vulnerabilidad social. Combatir este modelo exige abordarlo desde la igualdad de oportunidades que el sistema educativo debe garantizar. Esto no se logra con una selección del alumnado en función de sus posibilidades económicas, ni con insuficientes ayudas para material escolar, ni con una ratio excesiva de alumnos por clase, limitando los apoyos educativos y las medidas de compensación educativa por desventaja social.

En torno al 50% de la población activa española no tiene acreditada su experiencia

Medidas que perjudican a los más débiles y que tienen consecuencias en las opciones sociales, laborales y económicas que determinan un modelo de sociedad precaria, con más personas sin cualificaciones, con trabajos mal pagados, destinados a la vulnerabilidad social permanente y a un ejercicio muy frágil de su ciudadanía.

Los socialistas optamos por políticas igualitaristas y universalistas que no dejen a nadie atrás fundamentadas en un enfoque de derechos y de ciudadanía activa, puesto que las libertades individuales no pueden ejercerse si antes no aseguramos la igualdad real de oportunidades. Para ello es necesaria una doble estrategia.

En primer lugar, prevenir y reducir el abandono escolar, con un nuevo modelo educativo y evaluativo más competencial, con planes y recursos específicos, con seguimiento del alumnado que abandona para poder reinsertarlo nuevamente al sistema, con refuerzo de la coordinación y corresponsabilidad entre distintas administraciones y agentes sociales. La reducción del abandono escolar es la base para que nuestra sociedad adquiera una mayor cohesión social y redistribuya oportunidades de promoción social. Su disminución adquiere también gran importancia puesto que se conseguirá que la recapitalización formativa del joven pueda hacerse efectiva a lo largo de su vida. Reducir el abandono temprano es superar el círculo de la pobreza formativa transmitida de padres a hijos y posibilitar trampolines para el ascenso social y cultural.

Vamos a prevenir y reducir el abandono escolar con un nuevo modelo educativo y evaluativo más competencial

En segundo lugar, se debe fomentar la educación y formación de la población adulta, que ha de cobrar un especial protagonismo tanto en la educación reglada como en la no reglada. Los Centros de Educación para Adultos juegan un papel clave como vía para la obtención de títulos y como puente para la continuación de la formación. En esta línea de trabajo es necesario impulsar la acreditación de la experiencia laboral, reforzar la Formación Profesional modular que permita la conciliación del trabajo y la formación continua y mejorar la colaboración y comunicación entre el sistema educativo y el mundo empresarial, abordando las necesidades de formación continua de los trabajadores que se van detectando en el ámbito laboral.

Es por todo ello esencial que toda sociedad se impregne de la cultura del aprendizaje y la formación permanente, tomando conciencia de la importancia de lograr titulaciones intermedias para escapar del círculo de la herencia social de una baja formación, una empleabilidad vulnerable y una ciudadanía desvinculada de la corriente principal. Elevar el nivel educativo de la población adulta con más cualificaciones, no sólo contribuye a mejorar la productividad y el desarrollo económico, sino, sobre todo, garantizar un mayor desarrollo social y cultural de una ciudadanía más ilustrada, abierta, tolerante y crítica que reforzará nuestra democracia y nuestra libertad.

María Luz Martínez Seijo es secretaria de Educación y Universidades del PSOE y portavoz de Educación del grupo socialista en el Congreso

europapress.es

La CRUE valora "muy positivamente" la eliminación de la horquilla de precios universitarios anunciada por el Gobierno

MADRID, 3 Nov. (EUROPA PRESS) –

El presidente de la Confederación de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Roberto Fernández, ha valorado "muy positivamente" el anuncio del ministro de Ciencia, Innovación y Universidades, Pedro Duque,



de "redefinir la política de costes de las matrículas con el objetivo de garantizar la capacidad de la Universidad de ser un espacio de igualdad real de oportunidades", como reclamaban desde hace años los rectores españoles. A través de un comunicado, CRUE ha calificado como "positivo" que el Ministerio pretenda derogar el Real Decreto 14/2012 para eliminar la horquilla de los precios públicos universitarios. "Se trata de una reivindicación que CRUE viene realizando desde hace años y que se debería ver acompañada de un aumento de la financiación autonómica para evitar la pérdida de ingresos en las universidades públicas", explica el también rector de la Universidad de Lleida.

Del mismo modo, CRUE aplaude la pretensión de eliminar la subida de tasas de los másteres universitarios, con la finalidad de igualar los precios públicos con los que tienen los estudios de grado.

"Del mismo modo, CRUE acoge con especial satisfacción la intención de aumentar la dotación de las becas de exención de tasas para garantizar así la gratuidad de la primera matrícula de los estudiantes", añaden en el comunicado. "CRUE considera que estas medidas contribuirán a la igualdad de oportunidades y supondrán un paso más para la vertebración y cohesión social del país, al suprimir la enorme diferencia de precios públicos que existe en la actualidad entre comunidades autónomas", apostilla la Conferencia de Rectores ante el anuncio de Duque realizado el pasado miércoles en el Congreso de los Diputados.

MÁS INVERSIÓN PARA DOCTORADOS INDUSTRIALES

Además, CRUE ha aplaudido la decisión del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de aumentar la dotación de la convocatoria de ayudas 'Doctorados Industriales' en un millón de euros, hasta alcanzar así los cuatro millones. "Impulsar la inserción laboral de doctores e investigadores en el sector empresarial privado es esencial si queremos que la universidad transfiera su conocimiento a la sociedad de una manera más rápida y eficiente", arman desde la Conferencia de Rectores.

"La universidad desea que esta tendencia al alza marcada con los 'Doctorados Industriales' se mantenga y se extienda próximamente a las ayudas para contratos Juan de la Cierva y Ramón y Cajal. Aumentar las ayudas de estos dos programas, que tienen como objetivo fomentar la contratación laboral de jóvenes doctores para completar su formación investigadora y promover la incorporación de investigadores nacionales y extranjeros, supondría un paso más en la buena dirección", añaden.

EL PAIS

El Ministerio quiere introducir la evaluación del profesorado en la escuela

Isabel Celaá pretende que la prueba sea voluntaria y que sirva para incentivar a los docentes a participar en proyectos de innovación

ANA TORRES MENÁRGUEZ. 5 NOV 2018

"Queremos cambiar la carrera profesional docente", ha asegurado hoy la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá. Su intención es llevar a cabo una reforma "integral" de la profesión que incluirá cambios en la formación y la introducción de la evaluación voluntaria. "La evaluación es necesaria para ver en qué punto está el profesorado", ha señalado Celaá, que cree que, aunque "no puede ser obligatoria", servirá para incentivar a los docentes a involucrarse en proyectos de innovación. "En la Universidad la evaluación es voluntaria y así debe ser en la escuela", ha continuado la ministra, que ha adelantado que, a diferencia de lo que sucede en la Universidad, en el caso de la escuela no estará ligada a la antigüedad.

La evaluación y preparación de los docentes es uno de los aspectos principales del nunca resuelto estatuto docente, la hoja de ruta que se comenzó a negociar sin éxito en la primera legislatura de Zapatero y que sigue sin acuerdo. "Queremos llegar a un acuerdo sobre la profesión docente en esta legislatura" y "ponerlo en marcha en la siguiente", ha asegurado la ministra en un encuentro con la prensa.

El ministerio celebra mañana martes por primera vez un foro sobre la profesión docente del que espera extraer un "diagnóstico serio" de la situación actual. En el encuentro intervendrán expertos en la materia como el filósofo José Antonio Marina o el profesor de la Complutense Álvaro Marchesi, quienes harán sus propuestas sobre la formación que deben tener los profesores, tanto de forma inicial como permanente. La evaluación del profesorado, relacionada con incentivos, económicos, de movilidad u otros, como ocurre en la Universidad o los programas de inducción a la práctica docente serán otros temas a tratar. Al encuentro, que se celebrará en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, acudirán también representantes de las comunidades autónomas y profesores.

La ministra ha lamentado que el futuro de la profesión docente haya estado "aparcado" en los últimos años y solo se haya escuchado opiniones individuales de expertos, sin que estuvieran "juntos" en un mismo escenario como ocurrirá ahora. Ha reconocido que Finlandia o Canadá son países que le 'gustan' en cuanto a su modelo

educativo y que en ellos el docente de una clase se relaciona con otros profesores. "En los últimos años se ha reducido el gasto en formación permanente del profesorado", ha lamentado.

En cuanto a la revisión del sistema de la carrera docente, Celaá ha señalado cuestiones como el cambio del contenido de los temarios de las oposiciones, que están "anclados en el pasado". En este sentido, ha señalado que PISA ha denunciado en varios de sus informes que la educación española se fundamenta en contenidos memorísticos, y que hay que empezar a medir las competencias, los contenidos prácticos. "Menos extensión y más profundización", ha dicho sobre la reforma de los programas académicos. "Una propuesta integrada, ese es el trabajo del Ministerio. Institucionalmente nunca han sido asumidas sus propuestas".

Se pondrá en marcha el hashtag #YoSoyProfe para que los docentes participen de forma activa en el foro - dicho eslogan aparecerá en camisetas para que los profesores expresen así orgullo por su profesión- y también podrán hacerlo en una web habilitada por el propio Ministerio de Educación.

LA VERDAD DE MURCIA

Martínez-Cacha advierte que la Comunidad no puede asumir una disminución de las horas lectivas en los docentes

La consejera de Educación recuerda que la Región está "infrafinanciada" para adoptar las medidas propuestas por la ministra

CARTAGENA (MURCIA), 5 Nov.

La consejera de Educación, Adela Martínez-Cachá, ha advertido que las propuestas de la ministra de Educación revertir el número de horas docentes en Infantil y Primaria a 18 horas y de 23 horas en Secundaria, son inasumibles por la Comunidad, "que está infrafinanciada".

Martínez-Cachá ha asegurado en la Asamblea Regional, donde ha comparecido ante la comisión especial de Educación para hablar del pacto educativo, que dicha medida "sería inasumible" si a la misma se le añade un descenso de la ratio de alumnos por aula.

El coste, según ha dicho, sería de 100 millones de euros por año. "Comunidades como Cantabria, que es la mejor financiada se puede plantear la reversión de esas horas porque tiene un sistema de financiación adecuado", ha dicho resaltando que en las propuestas de la ministra "no hay ni un número, solo texto".

Sobre el pacto nacional de Educación, la consejera ha recordado que el 6 de marzo el PSOE se levantó de la mesa de negociación tras más de un año trabajando en él aludiendo a la falta de financiación. "No solo desprecia el pacto educativo, sino que pretende derogar la LOMCE para volver a la LOE, un modelo claramente deficitario", ha manifestado Martínez-Cachá. En ese sentido, ha pedido "responsabilidad" al PSOE nacional para "buscar acuerdos" en materia educativa.

"Les hemos pedido que sean conscientes de la importancia de volver a la mesa de la que no tenían que haberse levantado", ha apuntado señalando que los temas que "preocupan" a la comunidad son el refuerzo escolar, el bilingüismo y la FP, entre otros.

europapress.es R. DE MURCIA

CCOO CONSIDERA "LAMENTABLES" LAS DECLARACIONES DE CACHÁ, "EXIMIÉNDOSE DE RESPONSABILIDAD POR SU INEFICIENTE GESTIÓN"

MURCIA, 5 Nov. (EUROPA PRESS) –

CCOO de Enseñanza considera "lamentables" las declaraciones de la consejera de Educación, Adela Martínez-Cachá, en sede parlamentaria, "eximiéndose de responsabilidad por su ineficiente gestión" al frente de la educación murciana.

En comunicado de prensa, el sindicato enfatiza que la dotación de las infraestructuras educativas, la disminución de la carga lectiva del profesorado y la disminución de las ratios alumando/aula en todos los niveles educativos "son prioridades del sistema educativo regional para las que no caben excusas".

Según CCOO, la consejera de Educación viene a reconocer lo que ha estado exigiendo desde hace años, "la necesidad cada vez más perentoria de abordar un plan de renovación y ampliación de las infraestructuras educativas, devolver las cargas lectivas del profesorado a los niveles anteriores a los recortes recuperando las plantillas docentes y disminuir la ratio alumnado/aula para garantizar una atención individualizada del alumnado".



Sin embargo, ha continuado, "la consejera se manifiesta incapaz de abordar estos retos excusándose en una supuesta infrafinanciación de la Comunidad Autónoma". Para CCOO Enseñanza los argumentos de la consejera de Educación "son excusas de mal pagador".

A juicio del sindicato, "no parece que la insuficiente financiación haya sido determinante para no llevar a cabo medidas privatizadoras de la enseñanza regional, medidas que, favoreciendo la enseñanza privada, han contribuido a deteriorar la enseñanza pública. Y si no para muestra basta el botón de la concertación de los bachilleratos y la FP en los centros privados de la región. Para esto si ha habido dinero y no han existido insuficiencias de financiación".

Sus declaraciones son "surrealistas y estupefacientes", ha insistido CCOO, "si la consejera no se considera capacitada para gestionar la educación murciana con los amplísimos recursos disponibles, bien haría renunciando a su puesto y dejando que asuma esas funciones alguien que sí se considere en condiciones de gestionar el sistema educativo desde la perspectiva del interés general".



Celaá anuncia evaluaciones voluntarias para profesores y los docentes le recuerdan que estas ya existen

EFE. MADRID. 06/11/2018

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha dicho hoy que «toda profesión que se precie debe ser evaluada» como ocurre con los médicos o con los profesores, y ha propuesto evaluaciones voluntarias para los docentes.

Lo ha comentado Celaá poco antes de inaugurar el foro «Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente», que ha organizado su ministerio con el fin de que sea el punto de partida para una reforma «integral» de la profesión.

La ministra ha comentado que las evaluaciones para los docentes son solo una de las aportaciones que se quieren hacer para modernizar esta profesión, pues también se quiere cambiar la formación inicial o la inducción o tutoría del nuevo docente que accede a un aula.

Celaá ha recordado asimismo que las evaluaciones voluntarias para los profesores ya existen en las universidades para acceder a otras posiciones e incentivos. «Queremos que los mejores lleguen a la profesión docente», ha argumentado.

«Hoy abrimos un foro y escucharemos a los expertos», después, «combinaremos todo» y haremos «una propuesta integral» en un plazo máximo de tres meses.

Sin embargo, diversos sindicatos de docentes han recordado a la ministra de Educación que ya existen evaluaciones voluntarias para el profesorado tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Lo han señalado a Efe portavoces de CSIF, UGT y CCOO. El presidente de la Enseñanza de CSIF, Mario Gutiérrez, ha lamentado que Celaá no se reúna con los sindicatos para hacer estos anuncios y ha mostrado su «sorpresa» porque se hable de introducir evaluaciones docentes cuando ya las establece el artículo 106 de la LOE (ley después modificada en parte con la Lomce).

El artículo 106 de la LOE está dedicado a la Evaluación de la función pública docente y señala lo siguiente:

«1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.

2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.

3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación».

Mario Gutiérrez ha comentado que dichas pruebas ya las hacen los docentes; «están reguladas y se podrán hacer mejor o peor pero no son ninguna novedad», ha enfatizado.

Maribel Loranca, responsable de la Enseñanza en UGT, también ha pedido a la ministra que este tipo de temas los plantee en la mesa de negociación ya que se trata de un asunto que incide en las condiciones laborales del profesorado.

«Le agradeceríamos que no hiciera esos anuncios extemporáneos fuera de la mesa de negociación», ha recalcado Loranca, que ha afirmado que estas pruebas ya se hacen, aunque más en unas comunidades que en otras.

Loranca ha añadido que «hay otras preocupaciones que importan más» como «poder desempeñar en condiciones su trabajo, menos burocracia, bajar las ratios o trabajar para favorecer el clima de convivencia».

Alonso Gutiérrez, responsable de Estudios de Política educativa de CCOO, ha comentado que el tema de las evaluaciones docentes hay que verlo «con mucha tranquilidad», especialmente en lo relativo a las «consecuencias» que pueden tener.

Por otra parte, Gutiérrez ha aseverado que el profesorado en España «está motivado» y es un colectivo que «trabaja bien» y hace su labor «con mucha dedicación».

europapress.es

La evaluación a los docentes que propone Celaá será voluntaria y con incentivos "muy importantes"

"Hay que evitar que a las aulas lleguen personas que acaban en ellas por avatares de la vida", afirma la ministra

MADRID, 6 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha explicado que la propuesta de su ministerio para introducir evaluaciones a los docentes de enseñanzas no universitarias contempla que sean voluntarias, y se compensarán con incentivos "muy importantes" para los profesores que accedan a realizarla.

"Será una evaluación voluntaria. El profesor que quiera, igual que en la universidad, acudirá a esa evaluación, que generará no solo la capacidad para acceder a otras posiciones dentro de la escuela, sino que también tendrá incentivos que le serán muy importantes para su carrera profesional", ha detallado Celaá a la entrada al foro 'Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente', organizado por el Ministerio en Madrid.

"Pensamos que toda profesión que se precie debe ser evaluada", ha añadido Celaá, que este pasado lunes adelantaba, en un encuentro con los medios de comunicación, que el Ministerio se planteaba implantar algún tipo de evaluación al trabajo del profesorado.

"Queremos que los mejores lleguen a la educación, no solo por vocación sino por profesionalidad, porque quieren esta profesión", ha proclamado la ministra. Sin embargo, Celaá ha insistido en que el Ministerio escuchará las voces de expertos y de todos los agentes de la comunidad educativa antes de definir una propuesta "integral" sobre la profesión docente, que pretende tener lista antes de que finalice esta legislatura.

¿UNA PRUEBA PARA ACCEDER A MAGISTERIO?

"No podemos dejar de establecer un sistema de evaluación riguroso y confiable que permita a todos aquellos que lo deseen recibir una información sobre su quehacer docente que les ayude a seguir avanzando en su práctica y a mejorar también las condiciones laborales en las que la ejercen", ha dicho Celaá después, durante el discurso que ha inaugurado el foro en el Círculo de Bellas Artes de Madrid.

En su intervención, la ministra también ha deslizado la posibilidad de implantar una prueba para el acceso a los estudios de Magisterio y al máster de profesorado. "Hay que evitar que a las aulas lleguen personas que acaban en ellas por avatares de la vida", ha armado Celaá ante un auditorio al que han asistido varios consejeros de Educación autonómicos y representantes de diferentes formaciones políticas.

Según Celaá, la profesión docente debe convertirse en "una opción atractiva" para los jóvenes que permita "contar con buenos estudiantes" que quieran ser profesores por considerarla una profesión de "prestigio". Además, la ministra ha planteado la posibilidad de que los profesores novatos pasen por una "fase de inducción a la práctica" acompañados por "expertos" para "consolidar sus competencias antes de asumir de forma autónoma su trabajo".

"Nunca le diríamos a un médico recién licenciado que vaya y opere a una persona. Sin embargo, producimos docentes, les ponemos en las aulas y nos olvidamos de ellos", ha expuesto Celaá, que ha señalado la necesidad de "fortalecer las estructuras de colaboración dentro de los centros escolares" como otro de los retos para mejorar la profesión docente. "Esto implica garantizar en el horario laboral un tiempo de reflexión conjunta, tan importante como las horas lectivas. También mejorar la estabilidad de la plantillas, y promover un modelo de formación permanente dirigido a profesores y profesoras que parta de su propio análisis y de sus preocupaciones cotidianas", ha apostillado la ministra.

EL PAÍS

PAULO SANTIAGO / DIRECTOR DE EDUCACIÓN DE LA OCDE

“Las oposiciones no sirven para asegurar una buena docencia”

El experto considera que España debe poner en marcha procesos de evaluación docente para mejorar la calidad de la enseñanza

ANA TORRES MENARGUEZ. 7 NOV 2018

Paulo Santiago (Angola, 1968) cree que uno de los grandes problemas de la educación en España es el miedo de los docentes a abrir las puertas del aula. Una especie de aversión a la supervisión externa. Critica que la cultura de la evaluación está muy lejos de los niveles de otros países de la OCDE, porque los profesores lo perciben como una amenaza, como una rendición de cuentas que puede tener consecuencias negativas en su carrera. Los datos de algunos estudios de la OCDE, como el Talis (2013), confirman su percepción: un 36% de los profesores de secundaria en España nunca se ha sometido a una evaluación formal y externa de su labor, mientras que la media de los países de la organización es del 9%.

Santiago, que participó ayer en el primer foro celebrado por el Ministerio de Educación para revisar y modernizar la profesión docente, contestó a las preguntas de EL PAÍS un día después de que la ministra Isabel Celaá anunciara su intención de impulsar la evaluación voluntaria en el profesorado de primaria, secundaria y Formación Profesional.

Pregunta. ¿Por qué es tan importante evaluar a los docentes?

Respuesta. La evaluación docente es un asunto prioritario. Si una profesión no se evalúa, el mensaje que se está transmitiendo es que no es importante. Hay una segunda lectura: la evaluación sirve para mejorar profesionalmente, porque se detectan malas prácticas. Intercambiar experiencias con otros colegas y desarrollar redes de aprendizaje dentro del centro es básico. Luego hay otras funciones que tienen que ver con la rendición de cuentas al sistema, porque el profesor tiene que justificar que hace bien su trabajo. Hay que defender los intereses de los niños. Por eso tiene que existir la evaluación.

P. ¿Cuál es el modelo de evaluación de los países de la OCDE que considera más acertado?

R. Hay varias maneras de alcanzar un mismo objetivo. Depende del estado de madurez de la cultura de evaluación de cada país. Por ejemplo, en España no se concibe como un instrumento para mejorar la práctica docente. Se percibe como un control. No hay una mirada de la ventaja que supone para el docente. En países como Noruega, Finlandia y Suecia, las evaluaciones surgen de los propios docentes, son supervisiones que forman parte de la vida cotidiana del centro escolar, no se imponen desde las administraciones.

Surgen del director del centro, que tiene mayor autonomía. Allí la retroalimentación entre docentes es continua, entran en las aulas y dan su *feedback* a otros colegas. El profesor asume esa responsabilidad para garantizar la calidad de su trabajo. Hay otros sistemas con procesos más formales, bien establecidos, como Singapur o Inglaterra, donde hay una autoevaluación inicial, donde los objetivos se deciden cada año y hay una evaluación intermedia a mitad de curso a través de la observación en el aula. A final de año, el profesor muestra su progreso con un portfolio. Eso sucede en países con una mayor tradición de autonomía de centro, como Estonia o Eslovaquia. En Chile también hay mucha tradición de evaluación bien implantada.

P. Ese proceso, ¿debe empezar con una evaluación obligatoria o voluntaria?

R. Al inicio se necesita un empuje externo, con una buena comunicación, explicando bien a los docentes para qué sirve. El fin principal es la mejora de la docencia. Desde la OCDE recomendamos dos elementos. Por un lado, una evaluación más institucional, externa, que sirva para rendir cuentas y subir peldaños en la carrera. Por la otra, que sea la escuela quien desarrolle su sistema de evaluación para medir ese aprendizaje. Deben desarrollar un plan personalizado para cada docente. El profesor estará más abierto a debatir sobre sus debilidades porque no hay una fiscalización externa. La comunicación será con su director o compañeros de departamento. La Administración tiene que pedir rendición de cuentas al director, pero no al docente.

P. ¿Cree que la evaluación debe ir ligada a mejoras salariales?

R. No directas, pero sí ligada a la promoción, a ejercer otros roles dentro de la escuela, que a su vez le permitirán una mejora salarial. No se pueden dar bonus como resultado de una evaluación. Donde se ha hecho, no ha funcionado. Esos incrementos de sueldo pueden tener efectos perversos: dañar el clima de la escuela, generar competitividad.

P. ¿Cree que las oposiciones son efectivas para seleccionar a los buenos docentes?

R. En la mayoría de los países de la OCDE —un 60%— la contratación de profesores depende de los colegios. En el 50% de ellos, los docentes no son empleados públicos. El sistema de oposiciones es muy problemático, no asegura el encaje entre las necesidades del centro y las capacidades del docente. Es siempre mejor un sistema que permita el contacto directo con una entrevista. La oposición no mide los elementos que aseguren una práctica docente efectiva. En Inglaterra o Canadá es el distrito escolar el que contrata y la escuela está en el panel de selección y es la que define los criterios de contratación.

P. ¿Hay desventajas en esa participación activa de los colegios?

R. Hay aspectos problemáticos. El favoritismo. Ese modelo exige mucha transparencia, y controles para asegurar que el director tiene capacidad para elegir bien. También hay que asegurar que las escuelas en

entornos desfavorecidos tengan más recursos para atraer a profesorado competente. En una zona favorecida habrá un mayor número de candidatos de calidad. Con esos aspectos hay que tener cuidado.

P. ¿Hay una manera objetiva de medir la actuación de un profesor?

R. En la mayoría de los países, las carreras docentes están definidas a nivel institucional. Hay que asegurar la equidad de la promoción de todos los docentes y por ello se definen las competencias necesarias para cada nivel. Esas categorías están asociadas a tareas dentro de la escuela y están definidas por el Gobierno central. En Suecia, que es una excepción, no hay carrera y los salarios son definidos por el director de centro a nivel individual: cada profesor tiene un salario distinto. Pero es un caso extremo que no recomiendo. Genera situaciones injustas entre docentes.

P. ¿La Administración no debe comprobar que el docente desempeña bien su trabajo?

R. Cada cinco o siete años se debería certificar que un docente tiene las competencias para estar dentro de un aula. Luego está el desarrollo de la carrera docente, diferentes roles dentro de la escuela que llevan aparejadas mejoras salariales. Esa parte debe ser voluntaria, depende de la carrera que el docente quiere seguir. Las estadísticas muestran que la mayoría de docentes que dejan la profesión lo hacen en los primeros cinco años. Por eso la evaluación en la fase inicial es crucial.

P. La comparativa entre países de la OCDE muestra que el salario de los docentes españoles está por debajo de la media.

R. La evolución salarial en España es más comprimida. Al inicio de la profesión es más alto que en el resto de países, pero transcurridos 15 años no crece al mismo ritmo. Si un país tiene falta de profesores, es una buena idea aumentar el salario inicial para atraer nuevos perfiles. Si hay un problema de motivación, hay que poner en marcha incentivos salariales. Nuestros datos señalan que la motivación desciende con el paso de los años. Es cierto que ese problema no se arregla solo con dinero, otras fórmulas de reconocimiento también son importantes.

europapress.es

España pierde posiciones en el Índice Mundial de la Situación de los Docentes

MADRID, 8 Nov. (EUROPA PRESS) –

España ocupa el puesto 27 de los 35 países analizados en la edición de 2018 del Índice Mundial de la Situación de los Docentes, elaborado por la Fundación Varkey para medir el estatus de los profesores, y que supone la continuación a un estudio realizado hace cinco años. En 2013, España ocupaba la posición 12 de 21 países evaluados. La nueva edición del Índice Mundial de la Situación de los Docentes está liderada por China, seguido de Indonesia y Taiwan, que serían los países donde más se respeta a los profesores de todos los que analiza el estudio, según la Fundación Varkey.

El estudio destaca que el estatus de los docentes está mejorando en todo el mundo, basándose en la comparación de los resultados de esta edición con los de hace cinco años: de los 21 países encuestados en 2013 y de nuevo en 2018, 13 han visto aumentar sus puntuaciones. Los mayores aumentos se observaron en Japón y Suiza.

Por el contrario, los países donde la reputación de los profesores ha empeorado más en los últimos cinco años son Grecia, Egipto y Turquía. España es el quinto país que más ha retrocedido durante este tiempo.

Según el estudio, a pesar de la mejora de la reputación de los profesores en los países analizados, también está extendida la percepción de que los docentes "no reciben una remuneración justa y se subestima el número de horas que trabajan". En concreto, en 28 de los 35 países estudiados, a los docentes se les paga menos de lo que la gente considera un salario justo por su trabajo.

EL PAÍS

La reforma educativa devolverá poder a las autonomías para gestionar las lenguas cooficiales en el aula

La propuesta del Ministerio es una vuelta a la LOE con la novedad del impulso de un plan personalizado para los alumnos repetidores

ANA TORRES MENARGUEZ. 8 NOV 2018

El Ministerio de Educación ya tiene lista su propuesta para la modificación de la actual ley educativa (LOMCE), conocida como *Ley Wert*. A grandes rasgos, la normativa recupera muchos de los aspectos de la LOE, la ley educativa que aprobó el PSOE en 2006, aunque con algunas novedades como el impulso de un plan personalizado para los alumnos repetidores, con contenidos y exámenes diferentes al del resto del grupo que tendrán que definir los profesores. Es la primera vez que este plan se contempla en la ley.

Para revertir algunos de los puntos "más lesivos" de la LOMCE, la nueva normativa permitirá a las comunidades autónomas con lenguas cooficiales decidir los criterios para el aprendizaje de los idiomas,



incluyendo la capacidad de regular en qué lengua se pueden matricular los alumnos y en cuál se les evalúa, según señala el documento *Propuestas para la modificación de la Ley Orgánica de Educación*, al que ha tenido acceso EL PAÍS.

La nueva normativa se someterá a consulta de las organizaciones educativas y órganos de la administración - como el resto de ministerios- y la propuesta definitiva se elevará al Consejo de Ministros a finales de año. Como ya adelantó la ministra Isabel Celaá, la propuesta suprime los llamados itinerarios en tercero y cuarto de la ESO; elimina las reválidas -que en la actualidad están suspendidas-; incluye una nueva asignatura obligatoria de Ética, elimina la demanda social para el acceso a la concertada y deja de considerar Religión como una materia específica en primero y segundo de Bachillerato y evita que se tenga en cuenta para el cálculo de la media para el acceso a la Universidad.

Estas son las principales modificaciones:

Religión

- "Respetando los acuerdos con la Santa Sede", se deja de considerar la Religión como una materia específica en primero y segundo de Bachillerato. Así se evita que la calificación obtenida en esa materia se tenga en cuenta en el cálculo de la media en los procesos de acceso a la Universidad o la obtención de becas. Además, se elimina la obligación de cursar una materia alternativa a la Religión, en la mayoría de casos Valores Éticos, que con otro nombre, pasa a ser obligatoria para todos los alumnos.

Equidad e inclusión educativa

- Se eliminarán los llamados "itinerarios educativos" para asegurar que "cualquier opción" en la ESO conduce a la misma titulación. Con la LOMCE, los alumnos tienen que empezar a tomar decisiones en tercero de la ESO sobre el itinerario que desean seguir: Formación Profesional o Bachillerato. En cuarto de la ESO, asignaturas como matemáticas ofrecen dos niveles de dificultad en función del camino escogido. Al finalizar cuarto de la ESO, los estudiantes obtienen títulos diferentes. "La segregación temprana, que da lugar a distintas titulaciones, favorece que muchos alumnos con dificultades no cursen Bachillerato ni FP de grado superior", señala el documento del Ministerio.

- Se establece un "plan de repetición individualizada" para los alumnos que repitan curso. Serán los centros educativos y los docentes los que decidan cómo configurar ese plan y si el alumno debe recibir otro tipo de contenidos o someterse a otros exámenes.

- Se incidirá en la necesidad de que los centros adopten "medidas educativas" previas a la repetición del alumno para evitar su fracaso. La propuesta la decidirá la junta de evaluación del centro educativo.

Conciertos

- El objetivo primordial es "mejorar el sistema de admisión" de la escuela concertada. Para ello, se eliminará de la ley las referencias a la demanda social. Para evitar la discriminación por género, se eliminará la referencia a que "la educación diferenciada no se considera discriminación por género" y se dará prioridad en el régimen de conciertos a los centros en los que se coeduca.

- Se modificarán los criterios de baremación para dar mayor puntuación a las familias monoparentales y a las víctimas de violencia de género y de terrorismo.

Autonomía de los centros

- El objetivo es evitar el director "sea el único órgano de gobierno en los centros educativos". La LOMCE quitó poder a los Consejos Escolares, por ello, se le dará de nuevo más competencias. Además, se modificará la composición de los Consejos Escolares de los centros concertados para reincorporar al representante del ayuntamiento.

- Se "mejorará" el procedimiento para la selección de los directores de centro, aumentando la participación del Consejo Escolar (integrado por las familias y el cuerpo de docentes). La LOMCE dio a las comunidades autónomas la capacidad de decidir si la elección del director depende de la Administración o del consejo escolar. En la actualidad, hay una gran dispersión en el modelo escogido por cada región.

- Se evitará que la autonomía pedagógica de los centros dé lugar a la selección del alumnado.

- Se eliminará la posibilidad de contratación de expertos extranjeros nativos para la enseñanza de diferentes asignaturas por "procedimientos diferentes a los ordinarios".

Evaluación

- Se recupera de la LOE la prohibición de utilizar los resultados de las evaluaciones a los alumnos para la clasificación de los centros.

- Se favorecerá a través de un "plan individualizado" la orientación académica y profesional para el alumnado que abandone el sistema educativo sin el título de la ESO.

- Las reválidas (evaluaciones finales de etapa en sexto de Primaria y cuarto de la ESO) en "evaluaciones muestrales y plurianuales" que permitan conocer el estado del sistema educativo y que los centros puedan rendir cuentas para mejorar las políticas públicas.

Enseñanzas

- La primaria se vuelve a organizar en tres ciclos de dos años cada uno. Con la LOMCE, se evalúa a los alumnos cada año, de modo que se pueden ver abocados a repetir curso en función del momento de maduración que atraviesan. De esta forma, se espera que las capacidades de los alumnos se igualen al evaluarles cada dos años.

- Se eliminará la "enumeración exhaustiva" de todas las asignaturas de cuarto de ESO y Bachillerato. Solo se hará referencia a las materias comunes, las demás se dejarán para una regulación posterior -a través de Real Decreto-, y en el caso de las optativas, serán las comunidades autónomas.

Modelo territorial

- Se retoma la distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas de la LOGSE y la LOE, de forma que el Ministerio determina el 55% de los contenidos de las asignaturas en las regiones con lengua cooficial, y el 65% en el resto.

- Las comunidades con lenguas cooficiales podrán decidir los criterios para el aprendizaje de los idiomas, incluyendo la capacidad de regular en qué lengua se pueden matricular los alumnos y en cuál se les evalúa. Todos los estudiantes españoles de comunidades con lenguas cooficiales deben conseguir unos niveles de dominio de las dos lenguas al final de su escolaridad obligatoria. El Ministerio decidirá en qué porcentaje se aprenderán cada uno de los idiomas y la región establecerá los mecanismos para lograrlo.

- Establece que se aprobará una regulación acorde con la sentencia del Tribunal Constitucional del pasado febrero que anuló los artículos de la LOMCE por los que el Gobierno español obligaba a la Generalitat de Cataluña a pagar ayudas para garantizar que los hijos de las familias que así lo solicitasen pudiesen estudiar en castellano. La Lomce fijaba que los alumnos que tuvieran que estudiar en un centro privado por no tener en su comunidad uno público o concertado donde recibir educación en castellano como lengua vehicular serían compensados por la Administración autónoma hasta un importe máximo equivalente al coste de una plaza en un centro público, que en la actualidad es de 6.057 euros al año.

europapress.es

CSIF considera un "insulto" la evaluación a los docentes que plantea Celaá

MADRID, 8 Nov. (EUROPA PRESS) –

El sindicato CSIF ha calificado como un "insulto" la propuesta de la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, de implantar una evaluación voluntaria al desempeño de los docentes, y ha advertido de que acudirá a los tribunales si el Ministerio no convoca la mesa de negociación para presentar esta medida a los sindicatos.

Para el responsable de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, las palabras con las que Celaá ha deslizado esta semana la necesidad de evaluar a los profesores de enseñanzas preuniversitarias "dejan a los docentes a los pies de los caballos dejando entrever que no están preparados y que no están haciendo correctamente su trabajo".

En rueda de prensa celebrada en Madrid, Gutiérrez ha rechazado que "el problema de la educación parta de la mala preparación del profesorado" y ha reclamado la negociación de un estatuto docente, "una promesa incumplida de todos los gobiernos".

"CSIF empleará todos los medios necesarios y legales para dignificar la labor docente y para defender su derecho constitucional a ser representados en las mesas de negociación correspondientes", ha armado el sindicato.

El pasado lunes, la ministra Celaá deslizaba en un encuentro con periodistas la necesidad de implantar una evaluación voluntaria para docentes que debería conllevar incentivos para su carrera profesional. Otros sindicatos de profesores, como CCOO, ANPE y UGT, criticaron que la ministra no haya presentado esta propuesta en la mesa sectorial.

ESCUELA

Implementar la RCP en el currículo escolar para salvar vidas

Este tipo de iniciativas cuentan con contenidos sobre la introducción al reconocimiento de lo que es una emergencia, pasos a seguir en una emergencia y conocimiento básico de las maniobras de la RCP.



La idea de impartir un curso de reanimación cardiopulmonar surge de la necesidad de inculcar a los más pequeños la importancia de reconocer situaciones de emergencia. En España se produce una parada cardiaca cada 20 minutos, pero a pesar de que está demostrado que la realización de RCP por testigos puede triplicar la supervivencia, solo 1 de cada 5 afectados la reciben. En los casos de parada cardíaca, está demostrado que, sin desfibrilador ni formación en RCP básica de la población, sólo se consigue la supervivencia en un 6 por ciento de los casos. En cambio, cuando se hace uso de desfibriladores semiautomáticos y se forma a los ciudadanos, el número de supervivientes aumenta a un 20 por ciento. Las enfermedades cardiovasculares son uno de los principales problemas de salud y la mayoría de las muertes evitables ocurren fuera del ámbito sanitario. De ahí el interés en concienciar a la población de la importancia en la formación en técnicas de soporte vital básico.

La enseñanza de algo de RCP a todas las personas probablemente salve más vidas que la perfección obtenida por unos pocos. Ciudadanos ha registrado una batería de Proposiciones No de Ley para implantar la reanimación cardiopulmonar (RCP) como "asignatura obligatoria" en los colegios. Ciudadanos pretende que no solamente sea una asignatura obligatoria que tiene que estar en todo el currículum sino que se haga efectivo el cumplimiento de esta obligatoriedad y que todos los niños y niñas de este país reciban un curso de reanimación cardiopulmonar.

Cabe destacar que los niños favorecen el efecto multiplicador, enseñando la técnica a la familia y los amigos. Existe evidencia de que el entrenamiento en soporte vital básico en las escuelas se asocia con mejores resultados en la supervivencia tras presenciar una muerte súbita.

Según el informe 'Conocimiento de la sociedad española en maniobras básicas de soporte vital y actitud ante las emergencias', de la Fundación MAPFRE y la Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias (SEMES), 7 de cada 10 encuestados (75,6%) considera "insuficiente" o "muy insuficiente" la formación que poseen los españoles en relación a primeros auxilios, un dato relevante si se tiene en cuenta que casi 4 de cada 10 (38,5%) ha tenido que prestar alguna vez primeros auxilios a una persona que lo necesitaba. En este sentido, la situación a la que más se han tenido que enfrentar los ciudadanos desvanecimiento (63,5%), atragantamiento (43,8%), hemorragia abundante(35,6%) y parada cardiaca (18,4%).

La reanimación cardiopulmonar en aulas es fundamental para evitar en un futuro muertes. Es necesario enseñarles el funcionamiento de los desfibriladores automáticos externos. En Europa, la RCP está incluida en el currículo escolar en Noruega, Dinamarca, Francia, Reino Unido y España. Aunque la Ley de Educación española, incluye protocolos básicos de primeros auxilios en educación física de 4º de educación secundaria obligatoria (ESO), en la práctica, la formación en RCP no está estandarizada.

El Gobierno ultima el acuerdo para sensibilizar a jóvenes en centros educativos contra la piratería

El ministro de Cultura y Deporte, José Guirao, ha adelantado que su departamento está trabajando con los Ministerios de Interior y de Educación y Formación Profesional para llevar a cabo en centros educativos una iniciativa para educar a los estudiantes en el respeto a la propiedad intelectual y concienciar a los alumnos sobre la importancia de crear en "total libertad", con lo que se materializa una de las medidas que figuraban en el Plan de Cultura 20/20.

"Estamos trabajando con los Ministerios de Interior y de Educación y Formación Profesional en base a un acuerdo conjunto para poner en marcha una iniciativa en centros educativos con la ayuda de los titulares de derechos de propiedad intelectual para involucrar a todos los actores implicados en la educación de nuestros chicos para ayudarles a entender lo importante que sigue siendo poder crear en total libertad", ha detallado Guirao.

Este acuerdo concreta una de las medidas que aparecían en el Plan de Cultura 20/20, presentado en 2017 por el anterior Ejecutivo, y que, en el ámbito de la piratería, contemplaba la creación de una fiscalía especializada contra la piratería y la puesta en marcha de campañas escolares de sensibilización, como han detallado a Europa Press fuentes del Ministerio de Cultura.

En estas campañas ya se ha avanzaba que, en coordinación con el ministerio de Interior, participarían "las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado" que acudirían a los colegios "para enseñar a los chicos lo que implica la piratería", como detalló el entonces secretario de Cultura Fernando Benzo.

Fuentes del Ministerio han añadido a Europa Press que, desde la Coalición de Creadores e Industrias de Contenidos, ya se están ultimando los contenidos didácticos destinados a los escolares aunque han precisado que aún no hay fecha exacta para la puesta en marcha de la citada campaña de sensibilización.

IMPLICACION DE TODOS LOS ACTORES

El ministro de Cultura y Deporte, José Guirao, ha hecho estas declaraciones en la inauguración de la jornada 'Educación y Propiedad Intelectual', organizada por NBC Universal y CEDRO, que se celebra a lo largo de este martes 6 de noviembre en el Auditorio San Marcos del Ministerio de Cultura y Deporte, en Madrid.

Como ha argumentado el ministro, la importancia de difundir "este respeto" a la propiedad intelectual entre lo más jóvenes es "beneficioso" ya que repercute en "la sociedad en sus múltiples ámbitos" así como en aspectos económicos y "sobre todo" en el de la ética.

En su intervención, el ministro también ha hecho hincapié en que, "sin derecho de propiedad intelectual no puede haber libertad de creación y sin libertad de creación, las sociedades dejan de ser libres".

Por ello, ha apelado a la colaboración e "involucración" de todos los actores implicados "en la educación de chicos y chicas" para avanzar en la búsqueda de "herramientas eficaces" que logren la concienciación de los jóvenes "dado su elevado potencial". Precisamente, el Plan de Cultura 20/20 también contemplaba la implicación de profesores y medios de comunicación para sensibilizar a los escolares contra la piratería.

La mesa redonda también ha contado con la presencia de la presidenta de CEDRO, Carme Riera, que ha destacado que, en colaboración con Universal Pictures Spain han puesto en marcha durante dos años un proyecto para formar en propiedad intelectual a más de 200 profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Por su parte, el director general de Universal Pictures Spain y presidente y consejero del Consejo de NBC Universal Global Networks España José Luis Hervías también se ha referido a la cultura como "elemento vertebrador" y ha reiterado la importancia de formar a los más jóvenes en la materia con ayuda de medios de comunicación y profesores, entre otros.

Esperando a Ulises

Juan Antonio Gómez Trinidad

Miembro del Consejo Escolar del Estado

Razones no faltan: por un lado, cambian las circunstancias, los instrumentos, la cultura reinante y en gran medida, los objetivos que hay que conseguir. Además, la sana y positiva curiosidad científica debe llevar a cualquier profesor a investigar nuevas vías que conduzcan a una mejora de su quehacer cotidiano y, se supone, que en consecuencia de la calidad de la educación.

Por el contrario, otro sector del profesorado se muestra escéptico ante cualquier innovación, unos por comodidad, pero la mayoría, intuyo, por cansancio tras décadas de permanentes cambios en las teorías pedagógicas seguidas de innumerables metodologías, muchas de ellas implantadas como marcas con sus correspondientes gurús y no pocas impuestas por la administración o determinados grupos de presión.

Ambos tienen su parte de razón. El problema es cuando se pretende sacralizar y convertir los medios en fines. Ya hace tiempo que una extensa investigación sobre los mejores profesores y sus metodologías concluyó que son los buenos profesores los que hacen bueno al método y no al revés. Pero estas conclusiones basadas en evidencias se ignoran y se sigue investigando para dar con la fórmula ideal.

Esto siempre nos plantea el mismo interrogante: ¿Por qué el desarrollo tecnológico es acumulativo y un nuevo descubrimiento sirve de base para otro que lo perfeccionará frente al vaivén pedagógico que, como el tejido de Penélope, se deshace por la noche para volver a tejerlo de día? No me consuela que ocurra también en otras ciencias humanas, tales como la psicología o incluso la psiquiatría —recientemente he leído que existen más de cuatrocientas terapias—. Tal vez, tendremos que volver a la filosofía y darnos cuenta de que en la actualidad sabemos más cosas que nunca acerca del hombre, pero menos sobre qué es el hombre. Nunca hubo tantos conocimientos, tantas investigaciones y, a la vez, más desorientación sobre qué queremos y hacia dónde vamos. Si no tenemos una idea clara de lo que es el hombre es imposible educar. Podemos dar grandes pasos, pero como diría el poeta, fuera del camino.

Por ello, en medio de la confusión reinante, tanto en pedagogía como en cualquier otro ámbito, no hay que descubrir el Mediterráneo. Conviene acudir tanto a la tradición como a los expertos sólidos, que los hay. Uno de ellos se llama Stavros N. Yiannouka, director ejecutivo de WISE (Cumbre Mundial para la Innovación en Educación), que acaba de celebrar su congreso en Nueva York, como parte de la semana de los Objetivos Mundiales de las Naciones Unidas. Han participado más de trescientos expertos de todo el mundo para reflexionar sobre el empoderamiento y la inclusión.

Me llamó la atención este personaje ya que, desde su atalaya profesional, una larga experiencia en consultoría (McKinsey) y en universidades (Singapur), se atrevió a decir que en la era de la automatización, la única forma de ganar a la máquina es ser más humano. Hoy son necesarias e imprescindibles las habilidades blandas tales como la empatía, la comunicación, la capacidad de trabajar en equipo y resolver problemas. Más allá de los currículos escolares, lo importante es la cultura que la escuela fomenta: la curiosidad intelectual, la capacidad crítica y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con motivo del congreso antes citado, ha ofrecido algunas entrevistas en las que sorprende de nuevo su claridad y falta de complejos para desmitificar algunas supuestas verdades pedagógicas. Respecto a la irrupción de las nuevas tecnologías en la educación, afirma que es innegable el beneficio que aportan al facilitar el acceso al conocimiento y la información, materias primas de la educación, pero también advierte del peligro que supone, por su naturaleza absorbente, perder la capacidad de razonar y reflexionar de forma crítica. Con su estilo directo, afirma que al analizar las razones por las que unos sistemas funcionan mucho mejor que otros, no aparece por ningún lado la palabra «tecnología».

Pero lo que más me llama la atención es su respuesta a la pregunta sobre qué tipo de competencias necesitan los alumnos que se están formando para un futuro un tanto incierto. Con rotundidad responde que más que nuevas competencias, lo que deben es redescubrir algunas antiguas, tales como la atención, la reflexión y el

espíritu crítico, para saber diferenciar la realidad de su interpretación, distinguir entre hechos y opinión. Toda una lección de buena pedagogía que confirma el viejo adagio: para innovar y ser creativo no hay nada como volver a los clásicos. En palabras del genial Gaudí: «Ser original consiste en volver a los orígenes». Volveremos sobre el tema.

Desmontando la Lomce

Mara López

Tras el proyecto de ley para revertir los recortes educativos —la primera iniciativa del departamento de Isabel Celaá, que será de aplicación en su mayor parte el curso que viene— llega el anteproyecto para la modificación de la Lomce. Se trataban de las dos prioridades del PSOE a su llegada al Gobierno y ha tratado de darles una salida lo más airosa y en el menor tiempo posible. En un documento que estará sometido a consulta pública vía **mail** (consulta.seefp@mecd.es) hasta el sábado 10 de noviembre, el Ministerio de Educación y FP justifica la necesidad de modificar la actual ley educativa para poder «eliminar los aspectos más cuestionados», dado «el rechazo que el texto provocó» y, al mismo tiempo, abordar asuntos nucleares considerados problemáticos por la comunidad educativa en virtud de las comparecencias en la subcomisión para el Pacto social y político por la educación que fracasó en marzo, así como ajustarse a las recomendaciones de la UE y la OCDE. El Ministerio reconoce que cabría la posibilidad no de una modificación sino de una nueva ley completa, pero se escuda en «la necesidad de dar seguridad jurídica a los centros y al alumnado y posibilitar una efectiva ordenación educativa con cierta rapidez» para optar por la primera.

Diagnóstico y soluciones

En el esbozo que conocemos a día de hoy se comienza planteando un diagnóstico de la situación, de los problemas que la Lomce ha generado en estos cinco años. Así, se menciona la estructura del sistema educativo (los criterios de titulación, las etapas y el tránsito entre ellos), el establecimiento de itinerarios (PMAR, FP Básica...) y su repercusión negativa en la inclusión y equidad, la obtención de títulos mediante reválidas (medida que el ministro Íñigo Méndez de Vigo dejó en suspenso), la posibilidad de establecer **rankings** a partir de los resultados de los centros en evaluaciones estandarizadas, la compleja organización del currículo con su división de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, la introducción en él de los estándares de aprendizaje evaluables, olvidándose de las competencias clave como eje sobre el que el currículo debería girar, la eliminación de los ciclos en primaria, el escaso peso de los poderes públicos para garantizar el derecho a la educación a través de la creación de plazas públicas, la menor participación de la comunidad educativa en los centros (también en la elección del director), la religión confesional como materia evaluable y computable para acceder a la universidad o a becas y el excesivo reglamentismo de la norma, con las consiguientes dificultades para las comunidades autónomas al desarrollarla y también para los centros, con su autonomía en entredicho.

A continuación, se enumeran los objetivos que se plantean en esta modificación, tales como diseñar un sistema que atienda a los distintos intereses, aptitudes y capacidades del alumnado, garantizando la equidad y la calidad educativa y evitando la exclusión; plantear un currículo inclusivo acorde con las competencias básicas; acabar con la asignatura espejo de religión (valores) y evitar que la nota de esta asignatura sea computable, «en el marco de los Acuerdos con la Santa Sede»; apostar por una evaluación con carácter formativo, como elemento de diagnóstico y mejora; lograr que la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sea real y efectiva, con más peso del consejo escolar; mayor autonomía de los centros (con rendición de cuentas); garantizar que los poderes públicos cumplen su mandato constitucional en la programación de la enseñanza, apoyando la coeducación y, por último, lograr una regulación de las competencias educativas del Estado y las comunidades autónomas «respetuosa con el marco constitucional y basada en la cooperación y lealtad institucional».

En definitiva, una sucesión de guiños en que, por ejemplo, defender la coeducación se traduce como estar en contra de los centros que segregan por sexo (pese a que el Tribunal Constitucional aseverara, a raíz del recurso del Grupo Parlamentario Socialista, que no es inconstitucional sostener con fondos públicos a centros de educación diferenciada) y en que aludir al mandato constitucional en la programación de la enseñanza hace referencia al artículo 109.2 de la Lomce y a la «demanda social», a la concertada, en definitiva. Quizá, también, un baño de coherencia por las dificultades que supondría estar sosteniendo una ley en la que no se cree. Y, en definitiva, el cumplimiento de una promesa, pues en julio de 2017, 10 grupos parlamentarios de la oposición (todos salvo UpyD, UPN y Foro Asturias) se comprometieron a una modificación en su totalidad de la Lomce en la siguiente legislatura.

Visiones de la propuesta

Para el presidente de ANPE, Nicolás Fernández Guisado, este sencillo texto inicial da una idea de una reforma «muy parcial y pacata», no de «la reforma profunda que necesita el sistema (modelo, estructura, funcionamiento de los centros, situación del profesorado con una ley de la profesión docente y un estatuto de la función pública docente, impulso a la calidad de la educación y mejor vertebración del sistema)». El sindicato,

uno de los más férreos defensores del pacto, se encuentra a la espera de recibir un texto más articulado en los próximos días y de sentarse con él sobre una mesa del Ministerio, junto con el resto de representantes del profesorado, para negociarlo: «Los matices son importantes».

Reconoce que la aritmética parlamentaria no propicia una gran reforma educativa, pero ve el documento como una vuelta a los postulados de la LOE [incluso se habla de competencias básicas, en denominación LOE, y no clave, en su denominación actual]: «La Lomce es una reforma parcial de la LOE, que se mantiene en dos tercios... Y esto es dejar las cosas como están, con pequeños retoques, parches, para intentar mejorar los aspectos más controvertidos. Pero la religión no es el gran problema del sistema educativo. Y, sí, se convoca un foro para hablar de la situación del profesorado, con propuestas muy interesantes... pero he acudido a 200 foros en los últimos años. Esas propuestas deben llevarse a la mesa sectorial, que es su foro de negociación», critica Fernández Guisado: «Para mí, desde luego, no se trata de LOE o Lomce, de cuál es mejor, sino de sentar las bases de un sistema educativo moderno que sirva para muchos años, tras un acuerdo en forma de Pacto de Estado».

Lo cierto es que esta no es la primera reforma de la Lomce. Fue clave la ley 25/2016 de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación, que acabó con uno de los aspectos más polémicos, si no el más polémico: las reválidas. El resultado, para los expertos educativos, es un marco legislativo «muy tocado» que genera un sistema «inestable, con problemas de ordenación (FP Básica y su titulación, titulación de la ESO, paso de FP de Grado Medio a FP de Grado Superior), incapaz de adaptarse a la nueva situación —reversión de los recortes, salida de la crisis- y a nuevas problemáticas —programas de bilingüismo y plurilingüismo- y que se olvida de la cuestión del profesorado».

Para algunos de ellos, además, el giro a la LOE era poco menos que la única alternativa posible: «Si se deroga la Lomce, al no ser una ley propia, con sustantividad normativa, sino una modificación parcial de la LOE, nos quedaríamos sin regulación y se produciría un vacío legal». Todos son conscientes de que el guion que ha presentado el Ministerio «no es la ley que necesitaríamos ni toca todas las cuestiones problemáticas», pero consideran que cuestiones como la profesión docente se pueden ir trabajando en paralelo al nuevo texto legal y que este sí que introduce «señales, mensajes esperanzadores para una mejor educación» y «abre las puertas en la dirección de los cambios que se afrontarían en una nueva iniciativa legislativa posterior».

Para el catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada Antonio Bolívar, es claro que el documento «se queda corto» y que cuestiones ineludibles «se dejan fuera». «Respecto a la dirección, por ejemplo, se apunta que ganará peso la comunidad educativa en la elección del director, pero no se menciona cuál ha de ser el papel del director en un sentido pedagógico», apunta. «Se retocan los aspectos más disfuncionales de la Lomce, pero no se está creando un horizonte de ilusión en el profesorado, que se enfrenta ahora a un sistema transitorio en que el nuevo equipo educativo se dedicará básicamente a tapar agujeros» consciente de que no tiene capacidad para llevar a cabo una alternativa global», prosigue. «Otro ejemplo es la cuestión docente. Se convoca un debate, pero ¿en serio se está pensando en una alternativa para la profesión cuando se han mantenido las oposiciones tal y como están cuatro años más, con temarios de 1993?», reflexiona.

Rodrigo Juan García es miembro de la Comisión Permanente del Foro de Sevilla. Entiende que nos encontramos en una fase muy preliminar, ante un esquema parcial, y espera que, ya con un borrador de la norma, se abra un proceso con un cierto grado de participación, «dado que uno de los argumentos para modificarla son las fuertes críticas a la Lomce, y el haberse elaborado de espaldas a la comunidad educativa». Lo contrario sería un error, «Sería caer en una actitud paternalista, como si el grupo de expertos del Ministerio hubiera establecido qué es lo pertinente y nos dijera: "¿No estabais descontentos con esto, con esto y con esto? Pues ahora, con esto, vais a estar contentos"».

Más allá de las formas, en cuanto al contenido, entiende que los elementos que figuran son los acertados, aunque podrían acompañarles muchos más. Con todas las precauciones y toda la provisionalidad que rodea a este proceso, para él es afortunado abordar una revisión de la arquitectura del sistema para hacerlo "menos fragmentario y arcaico", "mejorando la accesibilidad sin perder el rigor", facilitando las transiciones y no convirtiendo en definitorias las decisiones que se toman a los 16 años. La música le suena bien, como le suena bien que se revisen los itinerarios, por segregadores, o que se introduzca la idea de transitar de un currículo más académico a otro más comprensivo e inclusivo: "El currículo actual sanciona los errores académicos, penaliza a aquellos sectores de la población con menos referentes de éxito, y creo que se pretende ofrecer la posibilidad de que esos errores sean subsanables". También, que se acabe con las reválidas y su espíritu selectivo, "deshaciéndose de quienes cuentan con aspiraciones más débiles, o tropiezan, olvidando que estamos hablando de educación básica, de la que te forma para ser ciudadano". Y que se aluda expresamente a los **rankings** de centros, que para García "fomentan el currículum académico para mayor prestigio de quienes preparan para la prueba". Imprescindible, a su juicio, es la evolución de un currículum, "proceloso y confuso" hacia otro "integrador", como lo es la recuperación de los ciclos en primaria. También, la recuperación del papel de los poderes públicos: "Se pueden concertar servicios si tú conservas tu responsabilidad, pero no puedes quedarte en un segundo plano y dejar que sea el mercado el que garantice el derecho a la educación básica. En tramos del sistema que no son obligatorios cabría cierto juego, pero la educación obligatoria no puede dejarse al albur de la "iniciativa social", con cuotas a las familias que lo convierten en un derecho a medias".

En cuanto a la religión, cuestiona que, en una especie de equilibrismo político, deje de contar para media y se elimine la asignatura espejo, pero se introduzcan los Acuerdos con la Santa Sede en el texto para justificar su

presencia en el currículum. Por lo demás, entiende que la Lomce, excesivamente reglamentista —"Parece más un real decreto que una ley orgánica"- ha generado una "escapada a ese corsé". "Se abre ahora un nuevo tiempo, en que tan importante es legislar bien como legislar acompañadamente. No habrá de momento un cambio radical, pero sí se percibe la intención de solucionar vicios heredados y, con este poso legislativo, ir sentando complicidades y generando diálogo", concluye.

Para la experta educativa María Antonia Casanova, la declaración de intenciones que se ha presentado a la opinión pública sirve para introducir "coherencia interna" a la Lomce y recoge los aspectos importantes que se le han venido criticando a esta ley, que, por ejemplo, "hablaba de diseñar un sistema inclusivo o de autonomía de los centros pero a la vez introducía un currículo tremendamente rígido, con 3.000 estándares de aprendizaje, organizado en contenidos, criterios de evaluación y estándares y eliminando los objetivos por áreas". Para Casanova, la Lomce ha supuesto una vuelta a la obsesión por los exámenes, por lo que considera esperanzador que se hable ahora de evaluación "con carácter formativo, continuo, colegiado e integrador", favoreciendo que sea un "instrumento de diagnóstico y mejora para el alumnado, centros y administraciones". "Estos años han sido de gran retroceso, después de todo lo que se había avanzado en evaluación continua. Hoy tenemos a grandes docentes, muy comprometidos, que se sienten casi forzados a entrenar para superar la prueba", plantea. "Yo creo que la alternativa es recuperar los objetivos y que cada centro fije sus criterios de evaluación en base a los que elabore el Ministerio, que debe haber más flexibilidad en el camino, que se debe poder elegir la metodología, que las evaluaciones externas y los estándares de aprendizaje no deben condicionarlo todo", sostiene. "Eso sí, al tiempo se necesita introducir en los centros la cultura de evaluación, fomentar la evaluación interna, no punitiva, para reflexionar sobre lo que se está haciendo, para poder tener datos con que contrastar los resultados de las evaluaciones externas", añade Casanova, partidaria, también, de la recuperación de los ciclos en primaria: "Lo lógico es que el alumno sólo promocione dos veces en esta etapa. Que no se le ponga en el brete, cada curso, de quedarse o pasar". Y, por supuesto, de conjugar equidad y calidad educativa. En realidad, la equidad está también en la Lomce: "Es tremenda. Dice una cosa y hace otra. Espero que esta reforma abra la puerta para que se empiece a hablar de un diseño universal de aprendizaje en lugar de adaptaciones".



el diario de la educación

¿Han perdido autoridad los profesores y profesoras?

La autoridad no se otorga desde fuera, se adquiere desde dentro por los valores, competencias y actitudes de quien debe ejercerla

En esta última semana hemos podido ver repetidamente por televisión el ataque con una pistola de un alumno francés a su profesora, para pedirle que le justificara una ausencia a clase. También hemos tenido noticia de la agresión sufrida por una maestra de educación infantil por parte de una madre, por un supuesto maltrato hacia su hija. Se trata de acciones que merecen el rechazo categórico por parte de toda la sociedad. No cabe duda de que la violencia existente en la sociedad y, de manera especial, la que afecta a los niños y niñas, preocupa a muchas personas, considerando que su erradicación es una de las tareas más importantes y necesarias que debemos plantearnos en este momento.

Para hablar de estos temas fui invitado a participar en una mesa redonda por parte de la ETB, la televisión vasca. Junto a opiniones de gran interés, me llamó especialmente la atención la insistencia en determinados juicios de valor que, lejos de analizar lo que está pasando, los factores presentes en episodios de violencia y las posibles alternativas a la misma, incidían y subrayaban los estereotipos y prejuicios habituales en este tema.

Ejemplo de lo anterior, alguna de las preguntas que me hicieron llegar para preparar mi intervención. La primera decía "¿Por qué pierden autoridad los profesores? o, dicho de manera más coloquial, ¿por qué al profesor se le suben los alumnos cada vez más a la chepa?" Y, en la segunda pregunta, "en la escuela 'de antes' -y no digo que estuviera bien- el profesor te soltaba una buena bofetada y listo. ¿Los profesores están ahora 'atados de pies y manos' a la hora de aplicar 'correctivos' a los alumnos más díscolos?"

Suele ser un mensaje que se repite y escucha con cierta frecuencia: hay una crisis de autoridad, vivimos en una sociedad permisiva en la que han desaparecido los deberes, estamos pagando las consecuencias del "mayo del 68" y su famoso "prohibido prohibir", hay crisis en la familia, etc. y, por todo ello, es necesario recuperar la autoridad en todos los ámbitos sociales y, por supuesto, también en la escuela por parte del profesorado, buscando una mayor disciplina y más orden.

Se trata de afirmaciones que se dicen, pero que no se demuestran y que, además, no se adecúan a la realidad. En mi libro “Trabajar la convivencia en los centros educativos”, citando el estudio llevado a cabo por el Observatorio Estatal de la Convivencia y publicado en el año 2010, apporto datos que desmienten estas suposiciones. En general, el clima de convivencia que se vive en los centros es bueno, aunque no faltan episodios concretos de quiebra de la convivencia que crean cierta alarma en la sociedad. Pero no podemos olvidar que, como dice el refrán “hace más ruido un árbol que cae que un bosque que crece”, y lo que llama la atención es lo negativo, la ruptura de la convivencia.

Más que de pérdida de autoridad por parte del profesorado, hay que hablar que se ha perdido poder y que eso puede ser bueno. No sólo el profesorado, también otras profesiones, como la medicina, viven la difusión y el acceso generalizado al conocimiento característico de nuestra sociedad de la información, de la sociedad digital. Hoy día, ante un determinado diagnóstico o tratamiento por parte de quien es especialista en un determinado tema, es posible consultar, vía internet, otras opiniones y planteamientos y, en muchas ocasiones discutir con dicha persona sus opiniones o conclusiones. El poder derivado de ser experto/a en una determinada materia está desapareciendo, y la información, con independencia de su utilización, está al alcance de quien quiera buscarla.

Suele ser bastante habitual confundir el poder con la autoridad, pero se trata de dos realidades muy diferentes. Ambos comparten un elemento en común, pretender que otra persona o grupo de personas haga algo o se comporte de una determinada manera, aunque no quiera o no le interese. Las diferencias vienen dadas por los medios que se utilizan para ello, la fuerza en sus distintas manifestaciones u otros recursos de tipo moral o psicológico.

En efecto, lo característico del poder es el empleo de la fuerza, sea esta física, legal o psicológica. Esta fuerza no emana de la condición personal de quien la ejerce, sino de la posición que ocupa en la relación social. Es algo que se le otorga desde fuera, no brota de la misma persona. Por su parte, la autoridad se define como capacidad de influencia y está vinculada a determinadas cualidades de la persona. Por su etimología (“augere”), la autoridad busca hacer crecer, aumentar la autoafirmación. No se apoya en la fuerza, sino que se trata de una cualidad moral que se gana día a día con la profesionalidad, el buen ejemplo, el respeto y la dedicación. Desde la autoridad, las personas se confieren mutuamente un respeto basado en el saber, el buen hacer, la coherencia y el reconocimiento mutuo.

La autoridad no se otorga desde fuera, es algo que hay que ganar y construir desde dentro, desde el día a día. Lo característico del profesorado es la autoridad, ya que, como decía Giner de los Ríos, el objetivo de la educación es enseñar a los alumnos/as a dirigir con sentido su propia vida, algo que no se puede lograr desde la imposición y la fuerza, sino desde el ejemplo, la convicción y las cualidades morales, desde la autoridad.

Y es que, volviendo a las preguntas iniciales planteadas en el programa televisivo, lo que se está reivindicando desde las mismas es más poder para el profesorado, no más autoridad. No se trata de reivindicar el poder dar una bofetada, no es que los profesores/as estén atados de pies y manos a la hora de aplicar correctivos a los alumnos más díscolos. Se trata de reforzar la verdadera autoridad del profesorado, la que expresa su capacidad de convicción y de influencia sobre el alumnado. Por experiencia, muchos de los alumnos y alumnas más conflictivos no están rechazando la autoridad del profesorado, sino formas concretas de poder a través de las cuales tratan de imponer su voluntad sobre el alumnado.

Es preciso que, desde el propio profesorado, nos planteemos una revisión a fondo de nuestra forma de actuar, analizando si lo que predomina en nuestra acción docente es la autoridad o el poder. Y si, como consecuencia de estos planteamientos, lo que estamos reivindicando es un poder meramente punitivo, un refuerzo de las sanciones sin más, lejos de otros planteamientos restaurativos más cercanos a la autoridad, que buscan la recuperación y la reeducación del alumnado cuya conducta debe ser corregida. Como pone de manifiesto el estudio antes citado, y por mucho que nos extrañe, la sanción más frecuente por parte del profesorado sigue siendo el “mandar copiar”, junto con las expulsiones de clase o del centro. Algo absolutamente ineficaz. ¡Qué diferente es decirle a un alumno o alumna “tú sí, pero esto no” y trabajar CON él o ella para mejorar!

Es preciso también recordarle a la administración educativa que todo está relacionado con todo, y que las políticas de recortes, la supresión de la formación permanente o las afirmaciones de descrédito del profesorado son factores que contribuyen a minar esta autoridad del profesorado, por muchas proclamas que hagan sobre la misma o muchas leyes de autoridad que se proclamen. La práctica diaria prevalece sobre las intenciones, sin ayudar a solucionar los problemas existentes.

Por último, y hablando como profesores y profesoras, es preciso reconocer que sin una buena convivencia, sin una buena relación con el alumno/a es imposible adquirir y ejercer la autoridad con el alumnado. El punto de partida es el reconocimiento del otro, del propio alumno o alumna, aceptarlos como personas, reconocer su dignidad y fomentar su protagonismo y participación. La autoridad, como se ha visto, es algo que nos otorgan las otras personas, nuestros alumnos y alumnas, al reconocer en nosotros determinados valores, competencias y actitudes.

Adaptando un planteamiento de Puig Rovira, tres dinamismos son clave para este reconocimiento del alumnado y consiguiente refuerzo de la autoridad, los que podemos denominar las tres C: el Cariño que pone en marcha lazos de afecto hacia el alumnado, la buena Comunicación y el diálogo con ellos y ellas y, por último, la Cooperación que lleva al trabajo conjunto y a la sinergia de unos con otros.



No hay que olvidar que la autoridad no se otorga desde fuera, se adquiere desde dentro por los valores, competencias y actitudes de quien debe ejercerla, Trabajemos en esta dirección, reforzando las capacidades profesionales y socioemocionales necesarias para trabajar hoy en las aulas.

Pedro M^a Uruñuela Nájera. Asociación CONVIVES

La transformación de la profesión docente: una oportunidad para el consenso

El Ministerio de Educación convoca un foro de debate en torno a los desafíos y propuestas sobre la profesión docente. El grado de acuerdo sobre la necesidad de reformularla roza la unanimidad.

SARAY MARQUÉS

El sistema debe reformularse si realmente quiere “educar para el siglo XXI” y no puede hacerlo sin la ayuda de los docentes. Precisamente por eso, y con ese título, el Ministerio ha organizado un debate en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, en el que un plantel de 15 expertos analizará aspectos como la formación inicial, la inducción, la formación permanente y la evaluación como aspectos clave de la profesión docente.

Una reciente encuesta impulsada por Proyecto Atlántida y Fundación Cotec ha mostrado un consenso casi absoluto entre los 772 docentes encuestados. Un 93% considera adecuado actualizar su profesión, definir un nuevo modelo. El Ministerio acepta el reto de comenzar a analizar la cuestión, en las voces de José Antonio Marina (padre del Libro blanco de la profesión docente) y su entorno escolar encargado por el ministro Méndez de Vigo) o Álvaro Marchesi (padre de la LOGSE), pasando por Carmen Fernández, presidenta de la Conferencia de Decanos de Educación, y representantes del Foro de Sevilla, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga y del Proyecto Atlántida. “Que no falte nadie”, parece haber sido la premisa del Ministerio al celebrar un acto en el que compartirán mesa el que fuera presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez, hoy director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, y Miguel Soler, director de FP con Ángel Gabilondo como ministro y hoy secretario de Educación e Investigación en la Generalitat Valenciana. Ambos hablarán sobre inducción a la profesión docente, con la que tres de cada cuatro encuestados por Cotec se muestran de acuerdo.

Consensos y disensos

A ambos les hemos preguntado por sus expectativas respecto a las futuras políticas en torno al profesorado. Si para Soler la redefinición de la profesión docente es “una de las cuestiones más relevantes” dentro de las actualizaciones que requiere el sistema educativo, López Rupérez es más tajante, y asegura que es “la prioritaria”: “Lo es por la evidencia empírica disponible, dado que el factor de calidad del profesorado explica el 30% de la varianza de los resultados de los alumnos dentro del 50% de factores sobre los que se puede intervenir [el 50% restante se relaciona con capacidades innatas]. Y lo es porque buena parte de los países que están obteniendo buenos resultados en las evaluaciones internacionales se pusieron en su día a la tarea de mejorar las políticas centradas en el profesorado”.

Fracasado el pacto -un fracaso que un 84% de los encuestados atribuye a los intereses de los partidos políticos-, a ambos les parece buena idea centrarse en cuestiones que generan consenso entre los distintos grupos, como esta. “El hecho de que se necesite un pacto global, social y político, no sustituye al hecho de que haya acuerdos parciales. Por los diferentes documentos y declaraciones públicas, hay un alto grado de coincidencia en que en la formación de los futuros profesores debe ganar mucho más peso el periodo de formación en el centro de trabajo, esto es, en el centro educativo, emulando a la FP. Se debe poder responder mejor a las demandas de los centros educativos, definir el perfil del profesor del siglo XXI, lo que conlleva repercusiones tanto en la formación inicial como en el acceso a la función docente. El acuerdo es unánime en que hay una serie de competencias profesionales que el futuro profesor solo adquirirá en un centro junto a un tutor experimentado”, expone Soler.

López Rupérez, por su parte, siempre se ha mostrado partidario de “empezar por lo que nos une”. De hecho, reconoce que tras comparecer en la subcomisión para el pacto educativo del Congreso para hablar precisamente de políticas centradas en el profesorado tuvo la sensación de que el acuerdo era posible. Tras el fiasco, no pierde la esperanza. Acuña una máxima de Julián Marías -“Que por mí no quede”-, y agradece el detalle del Ministerio al invitarle. Eso sí, apunta que “para que la inducción se beneficie de toda su virtualidad es imprescindible que se inserte en un modelo robusto de profesión docente (formación, acceso, desarrollo profesional, evaluación, incentivos, promoción), que le dote de significado y de potencia transformadora”.

Mientras, Soler es partidario de rescatar una propuesta del Ministerio que se quedó en un cajón a finales de 2011. Abordada en varias reuniones con los sindicatos, consistía en modificar el acceso a la función pública docente de forma que, aprobada la fase inicial, en que se valoran los conocimientos científicos y didácticos, se introdujera un año de prácticas, “de verdad, no meramente formal”, en que un aspirante a profesor de secundaria tendría 10 horas lectivas semanales y otras 10 para estar en el aula con el tutor, aprendiendo sobre la práctica, asistiendo a reuniones de departamento, tutorías... Todo ello en centros de prácticas seleccionados

que, además, incorporarían al candidato a funcionario de carrera a su proyecto de mejora. El aspirante defendería finalmente su memoria didáctica ante un tribunal, así como su contribución. Para Soler, se trataría de “una forma mejor que la actual de completar la formación inicial y de demostrar que se sabe ser profesor”.

“Creo que es un buen comienzo. No evita que haya otros cambios, que se introduzcan *numerus clausus* para evitar que se estudie el máster profesionalizante de secundaria ‘por si acaso’, que se planifique cuántas plazas se van a necesitar los próximos 20 años en educación, igual que en sanidad... pero si se hubiera materializado en 2011 todas las oposiciones que se han celebrado en estos siete años podrían haber aplicado este modelo y no habría venido mal para mejorar la formación del profesorado”, plantea Soler. “¿Que el ideal es un modelo global? Sí, pero las medidas parciales suman siempre que no entren en contradicción con un futuro modelo global. Merece la pena empezar a hacer cosas ya”, proclama Soler, que considera un lastre, además, que en esta cuestión se mezclen debates: “Hasta que se logre el modelo más adecuado habrá que implantar medidas transitorias, por ejemplo, para el profesorado interino. Pero no se puede condicionar el modelo a un colectivo u otro. Si no, tendremos parches permanentes”.

Para López Rupérez existe un riesgo: “No soy partidario de subordinarlo todo, incluso la calidad del modelo, a un amplio consenso. Podríamos caer en el espejismo de que avanzamos cuando realmente permanecemos más o menos en el mismo sitio”. Para él, cualquier inducción que se precie debería entenderse en el marco de un modelo MIR, esto es, la trasposición del actual esquema sanitario al ámbito educativo. “Si decimos: vamos a empezar con una cosita por aquí y otra por allá, iremos rápido, pero el resultado no se parecerá en nada a la inducción característica del sistema sanitario, que es una de las claves del éxito de nuestro Sistema Nacional de Salud”. Un modelo habilitante de postgrado, en el que la selección precede a la formación (según su cálculo, solo un tercio de quienes obtienen el grado como maestros tiene cabida real en el sistema, contando con una tasa de reposición del 100%), de ámbito nacional y de carácter universal, que afecte igualmente a quienes se vayan a dedicar a la docencia en la pública, en la privada o en la concertada: “Solo así el Estado garantizará a la sociedad que esos profesionales cuentan con la cualificación y la competencia profesionales adecuadas para satisfacer el derecho fundamental a la educación en condiciones de calidad, y de igual calidad”, subraya. “Es un modelo que se podrá matizar en función de quién esté en el poder cuando toque legislarlo e implementarlo, de sus compromisos con las comunidades autónomas y los distintos grupos de interés, pero si no se dan esas cuatro características no se puede llamar MIR”, concluye.

¿Qué cambiarías tú?

A Miguel Soler le gusta recordar que cuando aterrizó para dar clases de Matemáticas por primera vez, la bienvenida fue: “Buenas, segunda aula a la derecha”. En la encuesta de Cotec y Atlántida, la formación práctica insuficiente para la llegada al aula, la brecha entre los centros educativos y la universidad, junto con la ausencia de una carrera profesional clara y atractiva y la escasa experiencia en proyectos colaborativos, destacan como debilidades del modelo actual para los docentes encuestados.

Estefanía Pastor (36) fue una de las participantes en el sondeo. Es maestra, con experiencia en puestos de dirección, en la universidad y en formación para preparar a opositores. Para ella, revisar la formación inicial es clave: “Los centros educativos deberían transformarse en entornos formativos para la gente que empieza, a imagen de los hospitales universitarios. Hoy es todo muy observacional. Ves qué hacen los otros, y se te permite poco margen, hay poca implicación en el día a día del centro. Además, los periodos de prácticas son muy cortos”.

Pastor es partidaria de definir mejor las capacidades necesarias para ser profesor y de establecer diferentes itinerarios formativos para especializarse en distintos ámbitos, nuevamente imitando las especialidades en medicina. “Parece que en docencia tengamos que saber de todo, y en formación permanente muchas veces te formas en muchas cosas y acabas sabiendo un poquito de cada una pero sin llegar a ser especialista en grandes temas, con lo que se pierde eficacia en determinados ámbitos”, señala.

De los hospitales universitarios envidia el trabajo en equipo, la cultura de centro: “Medicina y educación no son campos idénticos, pero echo en falta esa forma de cuidar a los profesionales por vocación, ese rigor en la formación. Si te vas a dedicar a la educación, el valor máspreciado es la formación. Ejercerás ante alumnos que no dejarán de evolucionar, con lo que hacen falta personas dinámicas, con capacidad de trabajar en equipo, de ofrecer soluciones a alumnos, familias...”. Algo que el actual sistema de oposiciones, para ella, no mide: “Genera injusticias. No es un sistema de selección del profesorado de calidad. Está concebido como un mero filtro”.

Otro de los participantes en la encuesta es el director de instituto Carlos Arrieta (58). Cree que debe haber una inserción en el aula previa al inicio de la vida laboral, y ve atractivo el formato MIR. “Es positivo que se comprometa a profesores con cierta experiencia como tutores reales, no meramente documentales, encargados al final de firmar una lista de cotejo, como ahora: ‘¿Buen clima de aula? Sí ¿Programa sus actividades? Sí...’. Este periodo debería ser de, al menos, dos años para garantizar una experiencia directa y amplia, con un alto grado de interacción y empatía con el tutor”, apunta. “A mí me resulta aterrador que una persona sin ninguna experiencia, sin necesidad de haber aprobado siquiera las oposiciones, se haga cargo de un 2º de bachillerato sin cotejo previo. Las cosas suelen salir bien, por un principio de profesionalidad, pero no deberíamos estar en manos de la casualidad o la buena suerte”, reflexiona. A su vez, aspira a superar la concepción de la formación permanente como mero trámite -“Cada 100 horas, un sexenio”-. Y considera que debería introducirse la evaluación docente desde el punto de vista constructivo, con la Inspección implicada no solo en la supervisión procedimental y documental, también en visitas de aula y puesta en común de



experiencias: “Debería haber algún modo de acreditar el trabajo en las aulas, sin reducir la escala al número de años, de forma que se generen expectativas, que no sientas que vas a entrar y a salir con la misma categoría”.

Anna Solans (25) lleva mes y medio como maestra. Antes estudió el Grado de Educación Primaria dual de la Universitat de Lleida. Antes había estudiado Empresariales, pero entonces no había descubierto su verdadera vocación. Considera que su formación inicial ha sido bastante buena, pues ha realizado muchas prácticas: “Sé que no siempre es así. A veces hay mucha distancia con la universidad, lo veo por otros compañeros. Para mí está claro que existe un vínculo entre la teoría y la práctica, pero es necesario que te ayuden a establecer ese vínculo”. En los tres primeros años de carrera, Solans pasó cada curso por una escuela, dentro del modelo dual. El primero, por una escuela estándar. El segundo, por una zona escolar rural. El tercero, por un centro de máxima dificultad. Así, dos días a la semana. “A mí me reafirmó en que esa era mi vocación, del mismo modo que hay personas que cuando se enfrentan a las prácticas descubren que no es lo suyo”, explica.

Josep Borràs tiene 63 años y no quiere oír hablar de jubilación. Es coordinador y director de la Zona Escolar Rural L'Eral (Lleida), director de la escola d'Alfés, tutor de los alumnos que aterrizan en su centro para ser docentes... “y portero”, añade: “Cuando estás en una escuela pequeña se te acumulan los cargos. Te da una visión global, la escuela es poco menos que tu casa”.

Valora del proyecto de formación inicial de la Universitat de Lleida la interacción escuela-universidad “más real”: “Es una reivindicación perpetua. Echo la vista 40 años atrás, cuando estudiaba Magisterio, y ya se criticaba la excesiva separación entre teoría y práctica. Los profesionales en activo desmontaban buena parte de las teorías de la universidad. Es un problema de comunicación que siempre ha estado ahí. Y creo que por ahí habría que empezar, por cambiar el esquema de formación inicial de los maestros, renovando, al tiempo, los contenidos de docencia”.

Otro paso, a su juicio, es introducir la variedad de escuelas que existen en esa formación inicial. Es otro aspecto que valora de la modalidad dual de la universidad de Lleida, de la que se declara fan, que saque a los alumnos de esas escuelas “normalitas” que a priori elegirían para sus prácticas, que se enfrenten al “fantasma del multicurso” en la escuela rural, que se enamoren al conocerla, en muchos casos... -“Casi, casi debería ser obligatorio para todos los maestros pasar por una escuela rural para pensar en la globalidad de la escuela, no solo en lo que pasa en su clase y poco más”, apostilla-, que descubran el reto de la diversidad en escuelas de gran dificultad... “Se trata, eso sí, de un modelo más pesado que el normal, pues requiere una gran coordinación, un plan de trabajo que involucre realmente a la escuela y al alumno”, reconoce. “En parte, por eso no cambian las formaciones iniciales, por comodidad. En una profesión, al funcionarizarte, es fácil caer en esa comodidad, ir suprimiendo las cosas que más te cuestan”, asevera.

Para él, las oposiciones constituyen un gran problema: “Tenemos oposiciones porque no somos capaces de encontrar un método mejor, no porque de por sí sean buenas. Al opositar demuestras que cuentas con una base suficiente para evolucionar a partir de ahí... pero superada esta evaluación en la escuela pública no tienes que demostrar nada más. Yo creo que es necesario que haya fases posteriores a las oposiciones, o anteriores, de interinaje, para filtrar a quienes no tienen el carácter apropiado para la profesión, por más que sean capaces de desarrollar trabajos teóricos. Si una persona no es empática con los niños, no debería trabajar en esto. Debería ser un condicionante de entrada, pues va a ser infeliz ella y a hacer infelices a los niños. La selección debería ser mucho más rigurosa. También nosotros, al relacionarnos, muchas veces tenemos miedo de valorar mal a los compañeros, cuando deberíamos estar siempre a favor de los niños; deberían ser lo primero”.

El balance, con todo, es positivo. Borràs ha coincidido con muchísimos compañeros y compañeras “fantásticas, ilusionadas, con muchísimas cualidades, con enorme prestigio”, pero “en medio, ha habido algunos elementos que no sabes cómo han logrado colarse dentro del sistema, que no deberían estar”. “Yo no culpo a la universidad, sino a los filtros posteriores que se deberían crear para que no ocurran estas cosas”, zanja.