



ÍNDICE

Respeto al docente. EL PAÍS	pág 2
El Gobierno pretende que el 50% de la población de 0 a 3 años "sea atendida en centros educativos" en 2025. EUROPA PRESS	pág 2
Urge modernizar el ascensor social. EL PAÍS	pág 2
UNICEF denuncia que los "prejuicios" mantienen a las mujeres y niñas "alejadas" de la Ciencia. EUROPA PRESS	pág 4
La falta de confianza de las niñas arruina sus vocaciones científicas. EL PAÍS	pág 4
Celaá propone un "pacto educativo" para alcanzar el 5% del PIB en gasto en educación antes de 2025. EUROPA PRESS	pág 6
Esquerra desmantela el modelo educativo Convergente. El Periódico de Catalunya	pág 7
CCOO pide a Celaá que derogue la 'Ley Wert' con Reales Decretos para que "tenga una aplicación inmediata". EUROPA PRESS	pág 8
UGT pide a Celaá que convoque la mesa sectorial de educación para mejorar "las condiciones laborales del profesorado". EUROPA PRESS	pág 9
El capital social, tema del año. EL CONFIDENCIAL	pág 9
Familias de alumnos de escuelas avanzadas reclaman institutos que sigan el proyecto pedagógico. LA VANGUARDIA.	pág 11
El 80% de los menores cree que la movilización de los compañeros es la mejor arma contra el acoso escolar. EL PAÍS	pág 12
El 'sexo débil' en clase: por qué los chicos sacan peores notas. EL MUNDO	pág 13
El Gobierno aprobará mañana la 'Ley Celaá' para reformar la Ley Orgánica Educativa y derogar la LOMCE. EUROPA PRESS	pág 16
Evaluaciones externas. ESCUELA	pág 17
Celaá plantea un pacto por la financiación. ESCUELA	pág 17
<i>La política como problema educativo</i>	pág 19
<i>Google y Edebé se alían para mejorar la educación con la inteligencia artificial y el Big Data.</i> ESCUELA.	pág 20
Más de 75.000 alumnos catalanes inician las pruebas de evaluación de cuarto de ESO. ESCUELA	pág 21
La reforma educativa del Gobierno socialista: que los árboles nos dejen ver el bosque. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN.	pág 21
Si hay elecciones anticipadas, la ley educativa no se aprobará. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 23

FÉLIX GÁLVEZ PONCE. 8 FEB 2019

La agresión sufrida hace escasos días por la directora de un instituto en Madrid, debiera servirnos para reflexionar sobre la violencia que se ejerce en este país contra profesores y equipos directivos y sobre el escasísimo eco social y mediático que tiene.

Estas agresiones son la punta del iceberg de un problema, si cabe, mayor como lo es la falta de apoyo y reconocimiento de los docentes y la dejación de funciones de muchas familias que delegan en la escuela aspectos básicos de la educación de sus hijos que deben sustanciarse en casa.

La educación es el eje vertebrador de una sociedad y los docentes su principal valor; una sociedad que no cuida y respeta a sus maestros es una sociedad enferma, decadente, como la que no cuida a sus niños, pues al final son ámbitos estrechamente relacionados.

Félix Gálvez Ponce. Arroyomolinos (Madrid)

europapress.es

El Gobierno pretende que el 50% de la población de 0 a 3 años "sea atendida en centros educativos" en 2025

MADRID, 8 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno pretende que el 50% de la población española de 0 a 3 años "sea atendida en centros educativos" en 2025, año en el que también se propone como "objetivo prioritario" que el 90% de los jóvenes cuenten, al menos, con una titulación de educación secundaria, ya sea Bachillerato o Formación Profesional.

Así consta en el documento 'Agenda del Cambio', una hoja de ruta con una batería de reformas estructurales y 60 nuevas medidas en formación y capital humano, transición ecológica, avance científico y tecnológico, mercado laboral, igualdad y eficiencia de la Administración, para sentar las bases de un crecimiento "sostenible e incluso" a medio y largo plazo, y que ha sido tomada en consideración este viernes en el Consejo de Ministros.

En el eje 'Apostar por la formación y el capital humano', el Gobierno enumera una serie de reformas como la "universalización del acceso a la Educación Infantil 0-3 años en condiciones de equidad" para combatir el fracaso escolar de "los niños en situaciones más vulnerables" una medida que además "favorece el aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral y actúa sobre la brecha de género".

También se señala la "modernización del modelo educativo para adaptarlo a las nuevas necesidades" mediante una "ley de reforma educativa" para "permitir la personalización de caminos formativos a las necesidades de los alumnos, alinear la Formación Profesional con el resto del sistema, reforzar la formación en valores y el desarrollo de capacidades transversales así como los mecanismos de autonomía y gobernanza de las escuelas".

Asimismo, el Ejecutivo de Pedro Sánchez se propone promover un "Plan Estratégico de Formación Profesional Dual" que incorpore a las empresas "con fórmulas flexibles y creando consorcios", así como emprender reformas del catálogo de cualificaciones profesionales para adaptar las titulaciones "a las necesidades laborales de la economía del siglo XXI".

Además, entre las reformas se contemplan dos dirigidas al sistema superior de educación. El Gobierno incluye en la 'Agenda del cambio' una nueva ley de universidades para "simplificar los procedimientos de acreditación de nuevos títulos académicos, respetando la autonomía universitaria y competencias autonómicas en la materia y fortaleciendo los mecanismos de coordinación entre los organismos involucrados en la verificación".

También una "nueva política de becas y tasas universitarias" con el objetivo, según el documento presentado por el Gobierno, de "dar certidumbre sobre la cuantía de la beca en el momento de la matriculación, reforzar los instrumentos de financiación para acceso a la universidad, facilitar la movilidad y la residencia del alumnado del medio rural en el acceso a los estudios universitarios".

Urge modernizar el ascensor social

Una persona que nazca en una familia de recursos bajos necesita cuatro generaciones para alcanzar la renta media

LUIS AYALA. OLGA CANTÓ. 9 FEB 2019

¿Puede ser justa y eficiente una sociedad en la que la posición que ocupamos en el mercado de trabajo depende fundamentalmente de nuestro origen familiar? Si las perspectivas de cualquier persona de encontrar un empleo, la calidad de la ocupación, el estado de salud y otras dimensiones importantes del bienestar, están



estrechamente relacionadas con cómo era la situación socioeconómica de su hogar durante su infancia, es difícil que un país progrese, tanto en términos económicos como sociales.

La falta de movilidad social entre generaciones no sólo es una manifestación de desigualdad e injusticia social, sino que limita también la mejora de la productividad y el crecimiento económico de un país. Implica que el talento de un segmento amplio de la sociedad no puede dar sus frutos potenciales, anula las posibilidades asociadas de emprendimiento creativo y reduce el rendimiento de la inversión en capital humano no sólo individual sino del conjunto de la sociedad que ha financiado el acceso a servicios públicos universales. Esta pérdida de eficiencia se añade a los costes sociales que supone la concentración permanente de rentas en un reducido segmento de la población que se beneficia de las ventajas relacionales vinculadas al estatus social.

El estudio de la movilidad social ha sido un campo más frecuentado por los sociólogos que por los economistas, que, aunque con interés creciente, sólo lo han abordado recientemente. La disponibilidad de más y mejores datos, sobre todo los que permiten comparar las experiencias de distintos países, ha propiciado un mejor conocimiento de la naturaleza y alcance de estos procesos. Recientemente, la OCDE ha publicado el informe *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. Este informe, junto a otros estudios recientes, nos permite entender mejor las tendencias recientes en este ámbito, así como la singularidad de algunos rasgos de la situación en España.

Los datos que ofrece la OCDE no invitan al optimismo. En todos los países la transmisión de la ventaja social a través de las generaciones es una realidad conocida. Tener un buen origen familiar en términos educativos y económicos sigue determinando claramente poder alcanzar un alto nivel de estudios y, sobre todo, una mejor situación laboral. Esta ventaja no se ciñe al ámbito ocupacional, sino que el hecho de haber crecido en familias con recursos económicos escasos es también un buen predictor de tener, por ejemplo, un peor estado de salud.

La información más reciente apunta a cierto freno en el proceso de pérdida de peso del origen familiar en la explicación de los niveles de bienestar social. Este estancamiento parece estar ligado a la contención de la inversión en algunas de las políticas más importantes para la igualdad de oportunidades. Los resultados de competencias educativas siguen mostrando un rendimiento más de un 20% mayor en el caso de los hijos que proceden de las familias con mayor nivel educativo. Esa desventaja no solo significa una menor expectativa salarial, sino también una menor esperanza de vida, con una diferencia de hasta ocho años en el caso de los varones. En promedio, cuatro de cada diez personas cuyos padres tenían un bajo nivel educativo lo siguen teniendo hoy y sólo una de cada diez completa los estudios universitarios. En una proporción todavía importante, los hijos de trabajadores manuales continúan hoy con un trabajo de esas características, lo que supone una importante quiebra en el proceso continuado de movilidad laboral ascendente de las últimas décadas.

Las diferencias de resultados entre países son notables. Dentro de la Unión Europea, la movilidad social es mucho mayor en los países nórdicos que en los continentales y, sobre todo, que en los mediterráneos. Para estos últimos encontramos un mejor comportamiento en los salarios que en las ocupaciones. A este respecto, los datos de España son reveladores. Mientras que en la OCDE el porcentaje de directivos cuyos padres eran trabajadores manuales es casi uno de cada cuatro, en España no llega a uno de cada cinco. La mitad de los hijos de trabajadores manuales mantienen ese estatus en España y en la OCDE sucede solo en un tercio de los casos.

Al nivel actual de movilidad intergeneracional, una persona que naciera hoy en nuestro país en una familia de bajos recursos económicos necesitaría al menos cuatro generaciones para llegar al nivel medio de renta de la sociedad. Además, los niveles de movilidad ascendente son claramente inferiores a los de la mayoría de los países de la OCDE y han empeorado desde los años noventa. Especialmente ilustrativo es lo que sucedió durante la crisis. Con datos especialmente ricos de la Encuesta Europea de Ingresos y Condiciones de Vida para definir el origen familiar, encontramos que la ventaja social permitió a los hijos procedentes de familias con mayores recursos afrontar mejor los reveses económicos de esa etapa. En personas con un mismo nivel educativo, el origen social fue determinante de la calidad de su empleo y salario, lo que condena a capas amplias de la población trabajadora a empleos más inseguros, peor pagados y con peores prestaciones asociadas.

Quebrar esta inercia es un requisito imprescindible para modelar una sociedad más justa y eficiente. Necesitamos incorporar criterios amplios de equidad al conjunto del sistema económico, desde sus cimientos. Las ventajas sociales intergeneracionales no pueden contemplarse como algo estructural y ajeno al diseño de la intervención pública. Quedan todavía amplios márgenes para favorecer la movilidad social a partir de políticas públicas que contribuyan, a su vez, a mejorar nuestro sistema de aseguramiento ante los cambios de ciclo económico. La ecuación no es compleja: los países que en décadas anteriores gastaron más y mejor en educación pública, en redes fuertes de protección social para las familias y, además, promovieron la inclusión frente a la segregación educativa, son los que más consiguieron suavizar el efecto de la ventaja por origen social.

UNICEF denuncia que los "prejuicios" mantienen a las mujeres y niñas "alejadas" de la Ciencia

MADRID, 11 Feb. (EUROPA PRESS) –

UNICEF alerta de que los "prejuicios y los estereotipos de género que se arrastran desde hace mucho tiempo" mantienen a las niñas y mujeres "alejadas" de la ciencia y pide invertir en la participación femenina en este campo para alcanzar la igualdad de género, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). "Veamos porque cada niña, en cualquier parte del mundo, tenga la oportunidad de alcanzar sus sueños, crecer con arreglo a su potencial y contribuir a un futuro sostenible para todos", ha armado el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, que se celebra este lunes 11 de febrero.

Así, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia indica que la baja asistencia de este colectivo en áreas como tecnología, ingeniería y Matemáticas (STEM) persiste desde hace años en todo el mundo, a pesar de que la presencia de las mujeres en los estudios superiores ha aumentado "enormemente". UNICEF señala que en los últimos 15 años la comunidad internacional ha hecho un "gran esfuerzo" inspirando y promoviendo la participación de las mujeres y las niñas en la ciencia, pero advierte de que ellas siguen encontrando "barreras que les impiden participar plenamente en esta disciplina".

En la actualidad, menos del 30% de los investigadores en todo el mundo son mujeres. Según los últimos datos de la UNESCO, solo un tercio de todas las estudiantes escogen estudios STEM a nivel mundial. Además, la matrícula de estudiantes femeninas es "particularmente baja" en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), con un 3% por ciento; ciencias naturales, matemáticas y estadísticas, con un 5%, y en ingeniería, manufactura y construcción, con un 8%. UNICEF recuerda también el estudio realizado en 2015 por el Instituto Geena Davis titulado 'Gender Bias Without Borders' (Prejuicios de género sin fronteras) que muestra que la representación de mujeres que trabajan en el campo de las ciencias se limita solo a un 12%.

EL PAÍS DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER Y LA NIÑA EN LA CIENCIA

La falta de confianza de las niñas arruina sus vocaciones científicas

Solo una de cada cien adolescentes en España quiere dedicarse a las tecnologías de la información y la comunicación

ISABEL RUBIO. 11 FEB 2109

Las niñas se creen menos capaces que los niños a la hora de alcanzar objetivos que requieran habilidades científicas, según los datos del último informe PISA de 2015 facilitados a EL PAÍS por la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Esta falta de confianza, denominada autoeficacia en ciencias, es común en la mayoría de países de la OCDE. En España, las mayores diferencias entre alumnos y alumnas se producen en Cataluña y Valencia mientras que las más bajas, aunque estadísticamente significativas, se observan en las comunidades de Cantabria, Castilla y León y Castilla la Mancha.

Los estudiantes con poca confianza en sí mismos corren el riesgo de obtener peores resultados en ciencias a pesar de sus habilidades, según el psicólogo Albert Bandura. Esta tendencia se ve reflejada en el informe PISA, ya que en España, los chicos, además de tener más confianza en sí mismos, consiguen mejores resultados que las chicas en este ámbito.

La OCDE realiza la prueba PISA a los alumnos de 15 años para medir sus competencias en ciencias, matemáticas y lectura. Pero los sesgos sobre las capacidades de las chicas empiezan mucho antes. En una investigación [publicada en 2017 en la revista Science](#), se preguntaba a niños y niñas si, cuando se les hablaba de una persona especialmente inteligente, creían que era de su sexo o del contrario. Cuando los pequeños tenían cinco años, no se observaban diferencias, sin embargo, a partir de los seis, la probabilidad de que las niñas considerasen que la persona brillante fuera de su sexo descendía.

La proporción de chicas que cursa el Bachillerato científico desciende ligeramente desde 2012

La autoeficacia en las ciencias ha sido relacionada por expertos no solo con el rendimiento de los estudiantes, sino también con su orientación profesional y su elección de cursos. "Las chicas en general tienen menor autoeficacia ante la ciencia, practican menos actividades científicas en su tiempo libre y se ven cuando son mayores trabajando en ámbitos tecnológicos menos que los chicos", explica Montserrat Grañeras, responsable de la Unidad de Igualdad del MEFP.

En la OCDE solo el 5,2% de las chicas frente al 12% de los chicos espera trabajar en ciencia e ingeniería. También son menos las mujeres que quieren dedicarse a las tecnologías de la información y la comunicación (un 0,4% de chicas frente a un 4,7% chicos); y sobre todo, en España (un 1% de alumnas frente a un 7% de alumnos). Grañeras hace hincapié en que la falta de interés de las niñas “no es tanto hacia las ciencias en general como hacia lo tecnológico”. Prueba de ello es que en el país el 19,8% de las chicas espera trabajar en ciencias de la salud frente al 6,9% en los chicos.

El informe de PISA revela que en todos los países los chicos participan con más frecuencia en actividades científicas, es decir, ven programas, leen libros o visitan webs. Según los expertos, las diferencias en el interés por un tema determinado pueden derivarse de las diferencias en las oportunidades de acceso a la actividad. También influye el apoyo recibido para que esa atracción inicial se convierta en una motivación más estable.

La primera asimetría

“El primer momento en el que los alumnos toman una elección masiva en torno a lo científico es en Bachillerato o al escoger la Formación Profesional Básica, que está dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Ahí ya se ve la primera asimetría”, afirma. El 46,6% de los alumnos que escogen el Bachillerato científico son chicas frente al 53,4% de los chicos, según cifras del Espacio del Igualdad del MEFP. Este dato contrasta con otras modalidades como la de Arte, en la que el 67% son mujeres, o la de Humanidades, con el 62,4%. Además, la proporción de chicas que cursa el Bachillerato científico ha experimentado un ligero descenso progresivo desde 2012. En ese año un 46,6% de los estudiantes eran chicas frente al 45,7 de 2016. “Este descenso no es significativo, pero sí lo es la consolidación de este fenómeno no solo en los últimos años sino en décadas”, sostiene Grañeras.

Las chicas son mayoría en los ciclos profesionales de Química y Sanidad

La diferencia entre chicos y chicas es más pronunciada en la Formación Profesional Básica. Solo el 17,8% de mujeres escogen los ciclos formativos de Informática y Comunicaciones. Esta tendencia continúa en los mismos ciclos de Grado Medio y en el Grado Superior, donde apenas uno de cada diez alumnos es una mujer. Por el contrario, las chicas son mayoría en los ciclos de Química (un 56,1% en el Grado Medio y un 50,2% en el Superior) y Sanidad (un 72,3% en el Grado Medio y un 73,7% en el Superior).

En la Universidad, la tendencia es similar tanto en la elección de grados como de máster. Solo el 14,7% de los alumnos que empiezan Ingeniería Informática y el 30,5%, de quienes escogen los grados de Ingeniería, industria y construcción son mujeres. Mientras tanto, ellas son mayoría en las carreras de Ciencias (53,5%) y de la Salud y servicios Sociales (72,1%) son mayoría.

Una vez que finalizan sus estudios, también existe un techo de cristal que impide a las mujeres llegar a los puestos más altos. Esto se debe entre otros motivos los problemas de conciliación familiar y laboral, los obstáculos para que su trabajo sea reconocido y la dificultad a la hora de conseguir financiación para sus proyectos. Esa falta de confianza que el informe PISA ya detecta en los jóvenes de 15 años también puede afectar a las científicas a lo largo de su carrera profesional. “Las mujeres pueden tener una percepción de lo que son capaces de hacer distinta a la de los hombres. Los modelos de poder y de grandes científicos han sido hombres mayoritariamente. Eso va a cambiar porque la sociedad está cambiando”, concluye Grañeras.

CÓMO CAMBIAR LOS ESTEREOTIPOS

La falta de vocación de las mujeres en las carreras científicas se debe en parte, según Grañeras, a la falta de modelos a seguir. En España hay varios proyectos para aumentar la autoestima y la ambición profesional de las niñas. Por ejemplo, la iniciativa 11 de Febrero pretende fomentar la organización de actividades y materiales que conmemoren el día Internacional de la Mujer y la niña en Ciencia en España. Desde el Ministerio también se están tomando medidas: “El anteproyecto de ley en el que se está trabajando recoge nuevos aspectos que nunca se habían recogido en una Ley Orgánica de Educación como incluir la perspectiva de género en la orientación académico profesional”.

Para cambiar la situación, sostiene, es primordial “desmontar en las escuelas los estereotipos para acercar a las chicas a lo tecnológico y contar la realidad”. El MEFP y la Consejería de Educación del Gobierno vasco han organizado un encuentro con niñas y jóvenes bajo el lema “Chicas en pie de ciencia. Despertando vocaciones científicas en las niñas jóvenes”. A este acto asistirán la ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, y la consejera de Educación del País Vasco, Cristina Uriarte. Además, el 7 de marzo tendrá lugar el acto “Aulas por la igualdad” en la sede del Ministerio, en Madrid, y será presidido por Celaá.

Celaá propone un "pacto educativo" para alcanzar el 5% del PIB en gasto en educación antes de 2025

La ministra pretende que el gasto en Educación crezca "al margen de coyunturas económicas o alternancia política"

BILBAO, 11 Feb. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha explicado que el proyecto de nueva ley educativa llegará de nuevo al Consejo de Ministros "en días", tras "enriquecerse con múltiples aportaciones", y ha anunciado que su objetivo es lograr un "pacto educativo" para que el gasto crezca de manera progresiva "al margen de coyunturas económicas o alternancias políticas" hasta alcanzar el 5% del PIB en gasto educativo antes de 2025.

"Este debe ser el auténtico pacto educativo. Un pacto que blinde la inversión en becas, educación, ciencia y universidades para converger con la media europea de inversión", ha armado la ministra y portavoz del Gobierno en una conferencia en el Fórum Europa-Tribuna Euskadi en Bilbao, donde ha detallado los "pilares" de la nueva ley de educación que se remitirá a la Cámara Baja en las próximas semanas, una vez que el proyecto la apruebe el Consejo de Ministros, al que llegará "en días".

Celaá ha destacado que el proyecto de ley se ha "enriquecido" respecto al anteproyecto original con "múltiples aportaciones, reuniones bilaterales y multilaterales, con los equipos de 10 comunidades autónomas, con sus consejos escolares y con propuestas de otros ministerios". Según ha asegurado, existe "un significativo grado de acuerdo" en torno al proyecto, que es "mucho mayor que el que se suele reflejar en algunas tertulias o debates políticos". La ministra ha destacado que el nuevo texto legal viene a "restablecer el equilibrio" del sistema educativo, que permaneció estable entre 1990 y 2013, hasta que se aprobó la LOMCE. Según ha denunciado, esa ley conlleva "un auténtico despilfarro de talento" y "una hemorragia que hemos de curar y cicatrizar".

La nueva ley, ha apuntado, incorpora el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas. "Es la primera ley educativa española en hacerlo", ha subrayado.

El texto plantea también un enfoque transversal, orientado a elevar los resultados de todos los estudiantes con mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. Asimismo, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible, los derechos humanos y la educación intercultural de acuerdo con la Agenda 2030.

Por otro lado, adopta un enfoque transversal de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. Finalmente, la ley insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en la sociedad.

Celaá ha destacado que el "objetivo último" es reforzar "la equidad y la capacidad inclusiva", y ha apostado por "un título único" al final de la ESO que sirva tanto para ir a FP como a la universidad, "sin prueba externa". También ha manifestado la "singular sensibilidad" por la inclusión de la Educación Especial en centros ordinarios, si bien ha subrayado que "no implica para nada" el cierre de los centros de Educación Especial existentes.

En relación a la escuela concertada, ha señalado que la escuela pública es "el instrumento universalista que obliga a llegar a todos sin distinción hasta la última aldea remota", pero la concertada también "cumple su función social". En este sentido, ha indicado que la enseñanza concertada "tradicional" es "absolutamente respetada" por el Gobierno porque "cumple su cometido bien", pero no se va a "asumir como concertada aquella iniciativa que es propiamente privada y aparece como concertada por una mera diversificación mercantil". En cualquier caso, ha remarcado que "la libertad de elección queda garantizada" en el proyecto de ley. La ministra ha asegurado, asimismo, que tiene el "propósito decidido de analizar, valorar y resolver los problemas del profesorado y el conjunto de quienes trabajan en centros educativos" y que "llevan años enquistados". "Los vamos a afrontar con un poco más de tiempo, tras el proyecto de ley", ha explicado.

IMPULSO ESTRATÉGICO A LA FP

Por otra parte, ha remarcado el "impulso estratégico" que el Gobierno pretende dar a la Formación Profesional y, en este sentido, ha advertido de que España "presenta un importante desequilibrio en los niveles de cualificación de la población trabajadora en relación a lo que requerirá el mercado de trabajo" en 2025.

Entre las principales líneas de actuación, ha destacado la mejora del diseño de las cualificaciones profesionales, base para la posterior elaboración de la oferta de títulos de FP y de certificados de profesionalidad.

También ha indicado que se está prestando especial atención a sectores y competencias emergentes, en concreto, al tránsito a la industria 4.0, a la aplicación de procesos de economía circular y al uso de redes de comunicación 5G, entre otras competencias. Asimismo, busca la mejora de la integración de la Formación Profesional del sistema educativo y de la FP para el empleo desde el ámbito laboral, así como alinear el Marco Español de Cualificaciones en sus niveles no universitarios con el Marco Europeo.

Otro objetivo pasa por elaborar un marco normativo que regule de forma específica la oferta de FP Dual del sistema educativo y también se pretende impulsar una orientación vocacional y profesional desde el sistema



educativo. "Tenemos un buen sistema de Formación Profesional pero necesitamos mejorarla, aumentar su cobertura y, sobre todo, agilizar su adaptación continua a las nuevas necesidades", ha recalado.

el Periódico

Esquerra desmantela el modelo educativo Convergente

Carlos Márquez Daniel. Barcelona - Lunes, 11/02/2019

No es un golpe de timón radical, pero sí pequeñas cosas que dejan entrever un cierto cambio de rumbo, una revisión del modelo y, en algunos aspectos, un cierto regreso al pasado. La llegada de Josep Bargalló al Departament d'Educació (o el regreso, más bien dicho), y por ende, la entrada de ERC en la cartera (la asumió por última vez del 2003 al 2006, en la etapa del tripartito), ha traído consigo cambios significativos respecto a las anteriores etapas, lideradas por 'consellers' convergentes o neoconvergentes. El propio nombre de la 'conselleria', por ejemplo, antes dicha Ensenyament. O las nuevas notas de secundaria. O el entierro del decreto de comedores. O el impulso a los institutos escuela. Por no hablar del nuevo organigrama interno, del 'boom' de la educación innovadora, de la eliminación de los exámenes de septiembre o de la financiación de guarderías públicas. Nuevos y viejos tiempos en la enseñanza catalana.

Adiós a la recuperación de septiembre

El pasado mes de noviembre se confirmaba lo que ya se avanzó a principios de verano: los estudiantes de secundaria ya no tendrán que hincar los codos en verano. Bargalló lo argumentó apelando a lo que ahora se espera de los chavales en esta etapa de su formación, esto es, más competencias y menos materia gris; más trabajo en equipo y expresión oral y menos memorizar contenidos. Con esta medida, el Govern echa por tierra la decisión tomada en el 2012 por la 'consellera' Irene Rigau, que en su momento apoyó la medida con la voluntad de "reducir el fracaso escolar". La entonces responsable de Ensenyament hacía uso de las competencias de la Generalitat en materia educativa para romper con casi 20 años de evaluación continua impulsada por la LOGSE de los tiempos de Felipe González. Así las cosas, la recuperación de asignaturas volverá a realizarse a finales de junio. "Todos los que hemos sido alumnos y tenemos presentes las pruebas de septiembre, recordamos que son pruebas memorísticas, no competenciales", resumió el 'conseller'.

Conciertos educativos

No se llegó a tiempo con la etapa infantil y secundaria porque el artículo 155 dejó en manos del Gobierno de Mariano Rajoy la renovación del concierto educativo de casi 2.000 colegios. El ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, dijo que desconocía si en la lista había centros que segreguen por sexo, como así era. Las escuelas de primaria deben renovar la concesión en el 2020, y para entonces, si Bargalló sigue al mando, el Govern no financiará a los postulantes que dividan sus aulas entre niños y niñas. Rigau defendió en su momento que este planteamiento "garantiza el éxito escolar". Educació también prevé eliminar el concierto a aquellas escuelas que cobren unas cuotas abusivas a las familias.

Más horas de castellano

El pasado octubre, el Govern anunció su intención de revisar el modelo de inmersión lingüística, lo que implicaría ampliar las horas de castellano en las escuelas. La idea es que el catalán, como viene sucediendo desde hace tres décadas, sea la lengua predominante en los centros educativos, pero el documento técnico con el que trabaja la Generalitat habla de añadir más horas de castellano en entornos sociales completamente catalanohablantes. "Lo que hacemos es adecuar la didáctica de las lenguas a la realidad sociolingüística actual de nuestros centros", argumentó el 'conseller'.

Decreto de comedores

El funcionamiento de los comedores escolares se rige por una normativa de 1996 que acumula varios años de debate social y parlamentario. La discusión se ha mantenido con el cambio de gobierno, y cuando los detractores de la medida se temían una aprobación por la puerta de atrás, Educació ha decidido guardar en un cajón el redactado heredado para partir de cero e impulsar un proceso participativo que derive en una ley que, además, deberá pasar por el filtro parlamentario. La plataforma SOS Menjadors se reunía con Bargalló a mediados de diciembre y no daba crédito. "Hemos constatado un cambio de discurso, incluso un punto radical, que se aproxima a lo que nosotros defendemos, que es el papel irrenunciable de las familias en la gestión de las horas de comedor", dijo a la salida de la 'conselleria' el portavoz de la asociación, Jordi Estarlich.

Bautizo de 'conselleria'

Uno de los problemas de la educación ha sido la falta de acuerdo político para instaurar un modelo duradero que permita que los profesores sepan a qué atenerse a largo plazo. Basta con repasar la historia reciente para comprobar que cada gobierno, que cada partido político, ha hecho con la enseñanza lo que ha creído. Siempre,

es de suponer, con la mejor de las voluntades. Tal es la diferencia entre unos y otros, que en Catalunya la propia 'conselleria' ha ido cambiando de nombre en función de quién la ocupara. Bargalló ha recuperado el nombre de Educació que él mismo le puso a la cartera cuando la asumió a finales de diciembre, durante un mes y antes de ser nombrado 'conseller en cap'. Rigau lo cambió por Ensenyament poco después de asumir el cargo en diciembre del 2010. Desde los años 30 también se han usado las fórmulas Instrucció Pública, Ensenyament i Cultura y Educació i Universitats.

Cambio de organigrama

La renovación no se ha quedado en el cartelito de la entrada. O en los nombres de los cargos de confianza. Tal y como indica 'El Diari de l'Educació', el DOGC publicaba en enero un decreto que oficializa los cambios estructurales que el 'departament' lleva algún tiempo aplicando. Entre otras cosas, se crea una nueva dirección general de Innovació, Rercerca i Cultura Digital y las que controlaban primaria y secundaria, por separado, se funden en una, llamada Currículum i Personalització, más acorde con los nuevos objetivos de la escuela innovadora a la que Educació acaba de sumarse de la mano de *Escola Nova 21*.

Escuela innovadora

Menos memoria y más dar respuesta a los retos reales de la sociedad. Y no solo en la primaria: también en secundaria, donde este curso se instauran las notas basadas más en competencias que en conocimientos. La escuela innovadora se ha ido abriendo camino en Catalunya, pero faltaba el impulso definitivo por parte de la Administración. Sucedió a mediados de noviembre, cuando cristalizó una suerte de 'joint venture' entre la 'conselleria' y Escola Nova 21, entidad impulsora del nuevo modelo educativo siguiendo los postulados de la Unesco.

Financiación de guarderías

El pasado noviembre, Bargalló anunció su voluntad de volver a financiar las guarderías que el Govern dejó de pagar en tiempos de Artur Mas. Sucedió en el 2012, y los ayuntamientos y las diputaciones tuvieron que hacerse cargo de la factura. La entonces 'consellera', Rigau, alegó que se trata de una etapa de enseñanza no obligatoria. Esos más de 80 millones de euros anuales fueron a parar a la escuela concertada en plena era de recortes educativos. Esquerra controla Educació y Economía, lo que parece haber sido definitivo para que vuelva a abrirse el grifo. No se ha concretado, sin embargo, la cantidad que se destinará. Ni si se hará igualmente en el caso de que no se aprueben los presupuestos del 2019.

Institutos Escuela

Ha sido la última novedad, de este mismo lunes. Bargalló ha anunciado que el Govern abrirá 27 nuevos institutos-escuela en los próximos dos años. La idea es unificar en un mismo centro público toda la enseñanza desde los 3 hasta los 16 años. Empezaron a desplegarse en el 2004 y ya están en funcionamiento un total de 25. Según el 'conseller', este modelo educativo, cuando se elige bien su ubicación siguiendo, sobre todo, el criterio de no generar problemas de segregación, permite mejorar el rendimiento de los alumnos, reduce el absentismo escolar y mejora la convivencia.

El cambio de rumbo, sin embargo, sigue pendiente de unos presupuestos que doten de mayor músculo a una de las carteras más determinantes del Govern. El 'conseller' no se cansa de decir que a pesar de la congelación de las cuentas se puede ir tirando. Pero se le nota en el gesto que mucho se queda en el tintero.

europapress.es

CCOO pide a Celaá que derogue la 'Ley Wert' con Reales Decretos para que "tenga una aplicación inmediata"

MADRID, 12 Feb. (EUROPA PRESS) –

El secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, ha pedido este martes a la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, que derogue los "aspectos más lesivos" de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también conocida como 'Ley Wert', mediante Reales Decretos para que "tenga una aplicación inmediata".

Durante una reunión en el Ministerio de Educación celebrada este martes, García también ha transmitido a Celaá que es "imprescindible" trabajar posteriormente en "la elaboración de una nueva ley educativa con el consenso de la comunidad educativa". Actualmente, el Gobierno prepara una reforma de la Ley Orgánica de Educación que derogará por completo a LOMCE, aprobada en 2013 por el Partido Popular, y espera llevar al Congreso este mes de febrero.

Según ha informado CCOO en un comunicado, el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO también ha manifestado a la ministra su preocupación por el trámite del Anteproyecto de Ley de mejora de las condiciones laborales en la profesión docente. "CCOO reivindica que a nivel estatal la jornada lectiva del profesorado debe fijarse con carácter básico en un máximo de 23 horas lectivas en Infantil y Primaria y en 18 en Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial", apuntan desde el sindicato.

García también ha denunciado la "parálisis en la negociación colectiva de todos los aspectos que afectan al profesorado", con referencia concreta a las "dificultades surgidas en la concreción del Acuerdo para la mejora del empleo en el ámbito de la educación". Según el sindicato, el 29% del funcionariado docente es temporal, lo que supone que más de 144.000 profesores son interinos.



Además, García ha señalado que es necesaria la negociación de un modelo extraordinario de acceso que permita que las pruebas no sean eliminatorias en las siguientes convocatorias, así como la prórroga de los temarios de oposiciones, por lo que ha pedido al Ministerio la creación de un grupo de trabajo de empleo que aborde estos problemas.

NEGOCIACIÓN DEL ESTATUTO DOCENTE

Durante la reunión con Celaá también se ha abordado la situación del profesorado técnico de FP, así como la igualdad en el ámbito docente. El sindicato considera "urgente" la creación de una mesa de igualdad en la que se atiende todo lo referente a planes de igualdad, brecha salarial o contenidos curriculares. "Además, ha de agilizarse la convocatoria del Observatorio contra la violencia en el marco del Observatorio de la convivencia", añaden desde CCOO.

"Por otro lado, es necesario retomar materias que están pendientes desde hace años y que no han sido resueltas por la negativa del anterior Gobierno en materia de negociación colectiva, como son el concurso de traslados, la revisión del decreto de especialidades o la situación del personal interino en el exterior, entre otros temas", apuntan en el comunicado.

El responsable de la Federación de Enseñanza de CCOO también ha planteado la apertura de la negociación del Estatuto Docente, "histórica reivindicación del profesorado", para fijar con carácter básico aspectos como el acceso a la función pública, la carrera profesional, las retribuciones o las licencias y permisos. "En un contexto en el que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha puesto en el debate público la profesión docente, todos estos aspectos han de abordarse conjuntamente con las organizaciones sindicales en el marco de la negociación colectiva", argumenta CCOO.

UGT pide a Celaá que convoque la mesa sectorial de educación para mejorar "las condiciones laborales del profesorado"

MADRID, 12 Feb. (EUROPA PRESS) –

La responsable de Enseñanza de FeSP-UGT, Maribel Loranca, ha reclamado este martes a la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, la convocatoria de la mesa sectorial de educación para poner en marcha "medidas que mejore las condiciones laborales del profesorado".

Así se lo ha trasladado personalmente Loranca en una reunión celebrada en el Ministerio de Educación, en Madrid, en la que también ha expresado la preocupación del sindicato por la marcha del proyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, por cuanto recoge "la rebaja de ratios y horario lectivo". "Para UGT, la jornada lectiva de los docentes debe fijarse con carácter básico. En este sentido, venimos reclamando 20 horas lectivas en Infantil y Primaria y 18 horas en Secundaria y FP", ha explicado el sindicato en un comunicado, en el que también señala la necesidad de "dar solución" a asuntos como el estatuto docente, el ingreso a la función pública docente, la formación inicial y permanente, la reversión de los efectos de los recortes.

REUNIÓN PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El sindicato UGT también ha pedido este martes al Ministerio de Educación y Formación Profesional que convoque "una reunión urgente" con la comunidad educativa para abordar el futuro de la Educación Especial. "Cualquier cambio en el modelo actual debe ser negociado con la comunidad educativa, y en lo que respecta a las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras, con las organizaciones sindicales representativas del ámbito", apostilla el sindicato.

En un comunicado, UGT reclama también al Ministerio que "priorice el derecho a una educación de calidad para todas las personas, la profesionalidad de los trabajadores y trabajadoras del sector de educación especial y la defensa de los derechos laborales y sociales".

La petición de UGT llega un día después de que el sindicato CCOO pidiera también al Ministerio de Educación que "aclare la situación" sobre el futuro de los centros de Educación Especial ante la situación de "confusión actual" que han provocado "interesadamente", según CCOO, "algunas organizaciones sindicales y administraciones educativas", y reclamaba otra "reunión urgente con la comunidad educativa, organizaciones sociales y sindicales" para conocer y valorar los planes del Gobierno sobre los centros de Educación Especial".

¿Quién controla al controlador? ¿Cómo deben elegirse los jueces? El problema es universal y cada país lo ha resuelto a su manera: por elección popular, por elección del parlamento, del poder ejecutivo, de los propios jueces, o por una mezcla de varios. En sociedades honestas, cualquier procedimiento es bueno, y en sociedades corruptas, todos están sometidos a sospecha. No es este el único dominio público en que la 'confianza' tiene un papel principal. Los economistas saben muy bien cómo disminuye los 'costes de transacción' y favorece la buena marcha económica.

La confianza forma parte importante de lo que los sociólogos denominan '*capital social*', que para evitar confusiones prefiero llamar 'capital comunitario'. Es un concepto de extraordinaria importancia que, sin embargo, no acaba de precisarse bien. Ha habido hasta seis formulaciones diferentes. La definición que da la OCDE en '*Well Being of Nations*' es: "Redes que comparten normas y valores que facilitan la cooperación dentro o entre los grupos. Los factores esenciales son: participación política, implicación cívica, sociabilidad, confianza (normas y sanciones)".

La definición no me gusta, porque no permite decir si un alto 'capital social' es bueno o malo. La Mafia tiene un alto 'capital social' entre los suyos. Víctor Pérez Díaz, al estudiar la evolución del 'capital social' en España, señala que durante la guerra los dos bandos tuvieron un alto 'capital social'. Se sentían unidos en un proyecto común pero opuesto: ganar la guerra. Es preciso, por ello, añadir un criterio de evaluación a la definición dada por los sociólogos.

El tema del año

A pesar de esas dificultades, creo que el 'capital comunitario' es un aspecto fundamental de la sociedad. Por eso, a pesar de las dificultades para definirlo, nunca se ha abandonado. Me gustaría que fuera el tema del año, en unos tiempos convulsos y confusos, porque tengo la convicción de que constituye la verdadera riqueza de las naciones y nos permite avanzar ilustradamente por la senda del progreso. Sin tenerlo en cuenta, no podemos resolver problemas endémicos de nuestra sociedad. ¿Por qué no funcionan los programas contra la violencia de género? ¿Por qué no conseguimos limitar el consumo de drogas? ¿Por qué estamos presenciando el auge de las 'democracias iliberales'? ¿Por qué es tan difícil mejorar un sistema educativo? ¿Por qué los padres no pueden educar? Mi respuesta es: porque hay una quiebra de 'capital comunitario'. Por eso las acciones específicas tienen tan poco éxito. Los estudios nos dicen que un alto capital social favorece la buena marcha de las instituciones democráticas (Putnam), crea prosperidad económica (Fukuyama), fomenta el éxito educativo (Coleman, Favre y Jaeggi), mejora la salud pública (Carrillo, Riera) y aumenta el bienestar social (OCDE). Por todo esto, me gustaría ayudar a la definición del concepto, a introducirlo en la agenda política, y proponerlo a la sociedad civil como un objetivo prioritario.

Comenzaré definiendo la palabra 'capital', que ha sido monopolizada indebidamente por la economía. Capital es el conjunto de recursos acumulados —físicos, personales, intelectuales, monetarios— que amplían las posibilidades de acción, creación o producción de un persona, una organización o una sociedad. Así pues, hay muchos tipos de capital: económico, cultural, educativo, intelectual, emocional, social. El 'capital comunitario' está constituido por los recursos que una sociedad pone a disposición de los ciudadanos. Han de ser bienes compartidos por todos, accesibles a todos. Voy a seleccionar algunos de sus elementos esenciales:

- 1.- **Confianza en la eficacia** y la equidad de las instituciones. Se mide por índices de eficacia de cada institución y por los índices de corrupción.
- 2.- **Confianza en los demás ciudadanos**, producida por compartir normas y valores.
- 3.- **Número de conflictos** y modos de resolverlos. Tasas de problemas resueltos por mediación o por apelación a los tribunales de justicia.
- 4.- **Número de delitos**. Sentimiento de seguridad.
- 5.- **Rechazo de la discriminación y aceptación de la diversidad**. Cuidado de los bienes comunes.
- 6.- **Participación en ONG** y en actividades sociales y políticas.
- 7.- **Atención a la infancia** y a las personas vulnerables.
- 8.- **Índices bajos de desigualdad**. Amplitud de la clase media.
- 9.- **Fomento de las virtudes cívicas**: respeto, solidaridad, ausencia de dogmatismo, justicia.
- 10.- **Acceso a las 'capacidades básicas'** necesarias para el ejercicio de una vida digna (Amartya Sen).

He eludido las encuestas sobre el bienestar o la felicidad porque me parecen sesgadas. Me hubiera gustado incluir otros aspectos, que me parecen significativos, pero para los que carezco de la documentación necesaria. Por ejemplo, en una sociedad donde el aborto está legalizado y los medios anticonceptivos son de fácil acceso, y dando por evidente que ninguna mujer desea abortar, el número de abortos señala algún tipo de disfunción que no acierto a precisar, pero que creo que tiene relación con un bajo 'capital comunitario'.

Mientras tanto, en España

¿Cómo podemos evaluar el 'capital comunitario' español? No soy un especialista en el tema y por eso me gustaría que gente más experta lo estudiara, porque es un índice que debería dirigir las políticas públicas. Revisando la documentación de la que dispongo, creo que estamos en la zona media, lo que produce una cierta inestabilidad. Según el índice de percepción de la corrupción (Transparency International), del puesto 30 en que estábamos en 2012 hemos bajado al puesto 41 en 2018. Sin embargo, según el índice de calidad democrática de 'The Economist', España es una de las 20 democracias plenas que hay en el mundo.



En el índice de confianza en las instituciones, elaborado por Sociométrica, de las 12 fundamentales de nuestra democracia, ocho suspenden. Las más valoradas son policía, ejército y monarquía. Partidos y Congreso, las peores. La consultora Edelman publica el Barómetro de Confianza, centrándose en cuatro instituciones — Gobierno, empresas, ONG y medios de comunicación— pero no me parece muy fiable porque en el de 2018 la nación que mostraba más confianza en sus instituciones era China, donde el 74% de los consultados afirma confiar. En segundo lugar está Indonesia, con un 71%, y luego siguen India (68%), Emiratos Árabes (66%) y Singapur (58%).

Un alto 'capital comunitario' no es solo el nivel de bienes económicos (PIB), de bienes culturales, de instituciones educativas, sino el acceso generalizado a ellas. Tienen importancia los índices de pobreza y los de desigualdad. En ambos casos, España ha descendido. En el índice Gini, es el séptimo país de la OCDE donde ha crecido más la desigualdad desde 2010. En otros temas, España se comporta bien.

Cómo aumentarlo

Es un país seguro, cuyo índice de homicidios es de los más bajos del mundo, y la percepción de inseguridad ha descendido. La calidad de la enseñanza, medida por PISA, se mueve también en la zona media de la OCDE, con grandes diferencias entre unas comunidades autónomas y otras. Respecto a nuestra capacidad para resolver conflictos, los datos nos dicen que la conflictividad social o laboral no es muy alta, pero que arrastramos problemas políticos que no hemos sabido resolver, y que producen fracturas sociales, como los planteados por los nacionalismos. En fin, creo que ni los contentitos ni los apocalípticos tienen razón. Nos movemos en una zona media, desigual e inestable. Si somos inteligentes, podemos aumentar nuestro 'capital comunitario' con bastante rapidez, y si somos estúpidos, dilapidar el que tenemos.

¿Cómo se puede estimular el crecimiento del 'capital comunitario'? ¿Quién debe hacerlo? Pues todos los agentes sociales: los ciudadanos, el Estado, los empresarios, los sindicatos, el sistema educativo, los medios de comunicación, las iglesias. ¿Cómo pueden hacerlo? Con argumentos, con ejemplaridad, con paciencia, utilizando todas las armas de la persuasión y de la seducción. Y si nada de esto funciona, premiando a quienes colaboran y castigando a quienes no lo hacen. *'Nihil novum sub sole'*.

LA VANGUARDIA

Familias de alumnos de escuelas avanzadas reclaman institutos que sigan el proyecto pedagógico

Unos 170 colegios han pedido, formal e informalmente, poder dar también la ESO

CARINA FERRERAS. BARCELONA. 13/02/2019

La innovación educativa que está transformando las escuelas de primaria está haciendo aflorar la dificultad de introducir metodologías avanzadas en la secundaria. Muchas familias de proyectos innovadores están reclamando institutos que den continuidad a la forma en que sus hijos han sido educados. Continuar en el mismo centro o bien adscribirse a un instituto que trabaje de similar manera. De este modo resaltan el cambio que supone pasar de una enseñanza globalizada, por proyectos, en la que los alumnos trabajan en equipos y los profesores colaboran unos con otros, a una secundaria con menos tutoría, profesores especializados, trabajo individualizado y una estructura más rígida.

También los profesores, mediante asociaciones de renovación pedagógica como Rosa Sensat o la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (FMRPC), piden cambios en secundaria, la etapa en la que se produce las tasas más altas de absentismo, repeticiones de curso, abandono escolar, de los más altos de Europa, con dos alumnos de cada diez que dejan la ESO.

“El sistema público tiene una desventaja frente a la escuela concertada que mantiene una cierta coherencia organizativa y cuida las transiciones entre etapas educativas”, destaca Elena Sintés, doctora en Sociología y jefa de proyectos en la Fundació Jaume Bofill. El alumno de 12 años cambia de edificio, de compañeros, de profesores (de 4 a 11), de funcionamiento, de horario y de referentes. Sus compañeros mayores tienen 16 años o 18 años si hay postobligatorios en el centro. Y aunque es una edad en la que se busca disfrutar de mayor libertad y explorar nuevas dimensiones, necesitan cierto acompañamiento lo que explica que los mejores centros, según los pedagogos, sean aquellos que mantienen una coherencia con el centro anterior.

“¿Lo aseguran sólo los institutos escuela?”, se pregunta Rosa Artigal, responsable de dirección de acción educativa en el Consorci d'Educació de Barcelona. “No”, responde. “Los alumnos pueden reconocer un proyecto de continuidad en un instituto de referencia si los centros han trabajado previamente. Quizás porque los alumnos hacen cosas juntos, porque los profesores se ponen de acuerdo, porque hay trabajos hacia la comunidad de alumnos de uno u otro centro...”, añade.

Els Pinetons es una escuela en la que los alumnos aprenden a través de ambientes, participando en proyectos colectivos y deciden a través de asambleas. “En Ripollet, los institutos funcionan de forma convencional por

eso nos movilizamos para conseguir cierta continuidad y evitar la fuga de alumnos del municipio”, explica Vanessa Raja, miembro de la asociación de familias del centro.

En la escuela Martinet, situada en la misma localidad y también innovadora, ocurría lo mismo. El conseller explicó ayer que este es un ejemplo en el que los institutos escuela están justificados por cuanto se necesitaban ampliar las plazas de secundaria y, en vez de construir un edificio nuevo, que hubiese creado desigualdad, se amplían plazas en los dos centros convirtiéndolos en institutos escuela y se evita la masificación.

En la escuela La Sínia, sin embargo, los padres no han logrado el primero de la ESO y los chavales van a dos centros de Molins de Rei. Esta es una de las 170 peticiones que el conseller Bargalló admitió ayer haber recibido de forma “formal o informal”. “Mis hijos, después de estudiar en La Sínia, van al IES Bernat el Ferrer. Algunos padres impulsamos un cambio en el centro y encontramos la buena recepción de la dirección y de un grupo del claustro motivado que quiso renovar la metodología”, indica Glòria de la Flor para ejemplarizar que las familias pueden ayudar a cambiar.

Escuelas como Els Encants, Univers, La Maquinista, La Llacuna, Congrés-Indians o Can Fabra han reclamado la continuidad de sus proyectos. La Administración trabaja con tiento, puesto que otorgar una continuidad a un centro innovador puede terminar excluyendo a los alumnos con mayores necesidades especiales de la zona porque proceden de familias de origen inmigrante o de hogares en situaciones económicas y culturales desfavorables. Esas familias no suelen estar tan implicadas.

Precisamente esta población más vulnerable es la destinataria de institutos escuela que han perseguido la equidad. “No podemos proporcionar informes”, declaró el conseller, “pero la mejora es notable académicamente y en términos de convivencia”.

Pieza clave en la innovación en secundaria es el funcionamiento del propio centro educativo y la disposición de la dirección y el profesorado. “Los institutos escuela son una oportunidad de oro para transformar la secundaria”, explica Boris Mir, director de Escola Nova 21, y ex jefe de estudios del IES Les Vinyes, modelo de innovación en primaria y secundaria. “Pero me temo que las direcciones de centros que el año que viene asumirán un primero de ESO, con la experiencia solo de dirigir una primaria, se están quedando solas”.

“Tendrán una razón organizativa pues al tener sólo un primero se integrarán en primaria”, explica Mir. “La dificultad es que los directores no podrán escoger el perfil de los profesores lo que puede impedir construir claustros bien integrados. “Un profesor puede reclamar dar sólo su asignatura”. Y se corre el riesgo de que acuda un tipo de perfil sin demasiada experiencia. “Algunos catedráticos prefieren no impartir clases en centros donde no hay bachilleratos”.

EL PAÍS

El 80% de los menores cree que la movilización de los compañeros es la mejor arma contra el acoso escolar

La Fundación Mutua Madrileña y Disney España estrenan una campaña que busca involucrar a los compañeros para frenar el 'bullying', ante el que solo reacciona el 20% de los chavales

JAVIER PORTILLO. MADRID. 13 FEB 2019

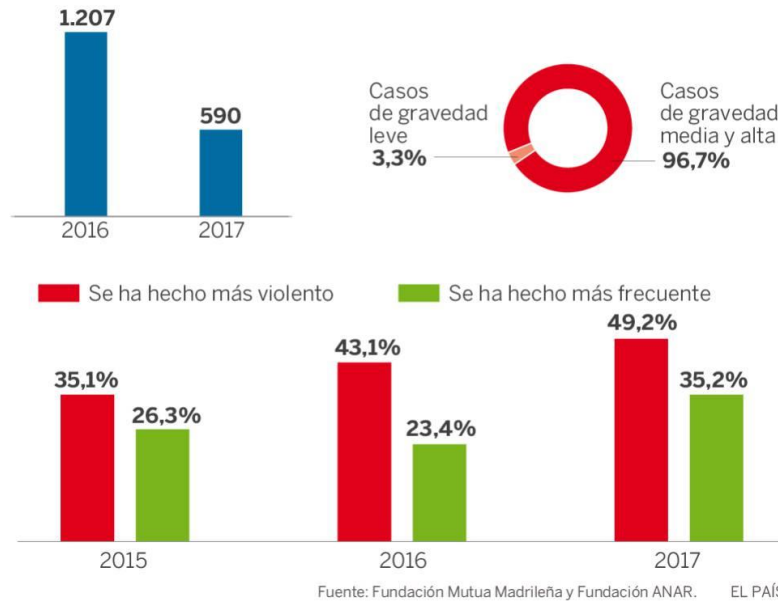
La mayoría de los niños españoles, el 80%, considera que la herramienta más eficaz para atajar el acoso escolar es la mediación de los compañeros que son testigos de este. Sin embargo, según un estudio de la Fundación ANAR, una de las más activas abordando este drama, solo el 23,7% reconoce actuar cuando presencia un caso en el colegio. Por ello, la Fundación Mutua Madrileña y Disney España estrenan este miércoles una campaña dirigida a todos los menores con el lema #ActivaTuPoder, y que pretende sensibilizar a los niños para aumentar el porcentaje de chavales que decide romper el silencio, que es "cómplice", según el director general de la Fundación de la Mutua, Lorenzo Cooklin, y ponerse del lado de la víctima.

Los datos del estudio de ANAR y Mutua Madrileña reflejan que la edad media de las víctimas de acoso escolar se sitúa en los 10 años, aunque este alcanza a los chavales entre 8 y 14. Y lo sufren más los chicos (53,2%) que las chicas (46,8%). Además, los menores tardan alrededor de 13 meses de media en pedir ayuda, y en el 75% de los casos la violencia que sufren es diaria. Las formas más recurrentes de maltrato son insultos; golpes y patadas; empujones y zarandeos y aislamiento. Aunque, como ha precisado Cooklin, "el aislamiento puede ser más hiriente que un puñetazo".

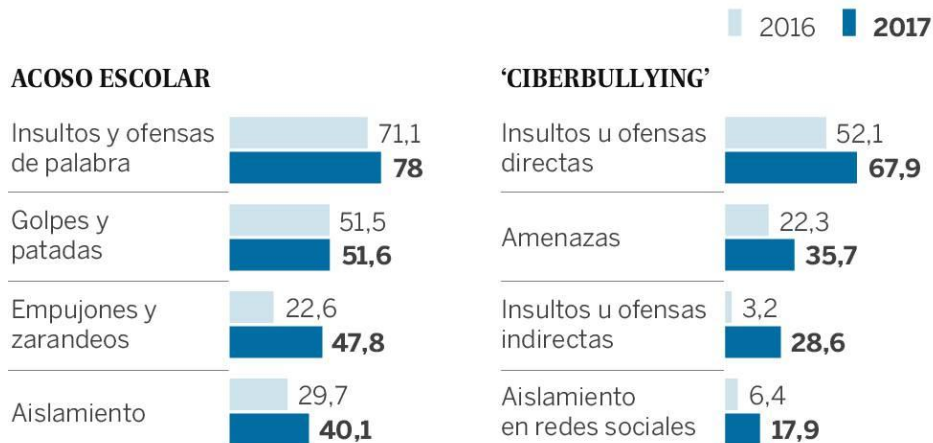
Para evitar que los más vulnerables sufran esta violencia, Disney aporta a la campaña los personajes animados más populares de la compañía. "Pretendemos que los héroes sirvan de inspiración a los testigos del acoso y estos se pongan del lado de las víctimas", ha dicho José Vila, vicepresidente de la compañía de animación en España y Portugal. En el anuncio, que han dirigido los cineastas César y José Esteban Alenda, dos niños se topan con un caso de acoso en el pasillo del colegio y en ese momento recuerdan a todos los héroes de la factoría Disney, que les inspiran para detener y señalar al abusador. Estos hermanos, nominados este año al Goya en la categoría de mejor dirección nobel por *Sin Fin*, han asegurado que el anuncio persigue "que todos los niños cuando lo vean piensen que ese puede ser su instituto".

EVOLUCIÓN DE LOS CASOS DE ACOSO ESCOLAR Y SU INTENSIDAD

Descienden los casos contrastados en 2017 aunque aumenta su frecuencia y su grado de violencia con el paso del tiempo.



El maltrato que sufren los pequeños por parte de los acosadores les deja importantes secuelas psicológicas. Según el estudio de ANAR, el 68% manifiesta síntomas de depresión, ansiedad, sensación de miedo permanente y de soledad. Ese es el motivo por el que los responsables de la campaña han hecho un llamamiento a los padres para que permanezcan vigilantes si observan estos síntomas en sus hijos. También si sus hijos son los acosadores. La campaña de Disney se emitirá a través de todos los canales de comunicación de la compañía, entre ellos la cadena de televisión Disney Channel que, según la propia compañía, alcanza al 86% de la población infantil en España. Además, participarán en ella protagonistas de programas españoles dirigidos a adolescentes y líderes de opinión para ellos como Rebeca Terán, Hugo Marker y Alberto TM a través de las redes sociales.



EL MUNDO

El 'sexo débil' en clase: por qué los chicos sacan peores notas

Ante la pasividad de las autoridades, los chicos sufren más abandono escolar, sacan peores notas en el informe PISA... ¿Se puede atajar esta brecha de género?

BERTA G. DE LA VEGA. Málaga. 13 FEB 2019

«Es un escándalo», decía recientemente la pedagoga sueca Inger Enkvist ante la pregunta de qué medidas se están tomando para paliar la brecha de género en el fracaso escolar. En este caso, masculina. Y es que no se está haciendo nada, pese a que los datos están ahí desde hace años. «Es un tabú», coincide Mariano

Fernández Enguita, uno de los sociólogos de la educación de referencia en España. También usó la palabra «tabú» Mary Curnock Cook, la ex directora de UCAS, la plataforma de admisión a las universidades británicas, cuando hace unos meses habló del fracaso escolar masculino. Igual que Enkvist, lo describió como «un escándalo» que se ha «normalizado» porque «no está de moda hablar de él».

Se trata de un problema occidental que, en España, es aún más acusado. Hace unos días, el Ministerio de Educación se congratulaba de cómo se había reducido el abandono escolar en España. Según sus propias estadísticas, el 83% de las chicas acaban la ESO, frente al 73% de los chicos. Una brecha de 10 puntos que, sin embargo, no acaba de preocupar.

¿Está condenado el masculino a ser el sexo débil en lo académico? «La desigualdad entre hombres y mujeres va a ser más grande que entre ricos y pobres», advertía Curnock en noviembre en Reino Unido, un país que, junto con Suecia, ostenta el récord de mujeres en la universidad, ya por encima del 60%.

El informe PISA también ha estudiado las diferencias por género y muestra que, en general, los chicos de 15 años alcanzan un rendimiento menor que las chicas de la misma edad. En 2012, el 14% de los chicos no consiguieron el nivel básico de rendimiento que considera este estudio en ninguna de las tres áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias), por un 9 % de las chicas

«Las causas de este bajo rendimiento de los chicos en el colegio o instituto son diversas y muchas están relacionadas con diferencias de comportamiento», explicaba el informe. «Por ejemplo, los chicos emplean una hora menos que las chicas en hacer los deberes en casa y cada hora de deberes se traduce en cuatro puntos de distancia en el rendimiento, tanto en la prueba de lectura como en la de ciencias y la de matemáticas».

Esa era la explicación. En su informe sobre la lectura por placer, queda claro que son las niñas las que más leen sin que las obligue nadie y, según la OCDE, la diferencia va aumentando. Mientras, los chicos juegan mucho más a los videojuegos.

Fuentes del ministerio de Educación rehusaron ahondar en el problema: «Entre nuestros objetivos está la mejora de las perspectivas educativas de todo el alumnado. En el anteproyecto de ley que está ultimándose hay medidas dirigidas a disminuir los índices de abandono educativo».

En EEUU o en Australia llevan estudiando el fenómeno lustros, mientras en España apenas recibe atención. María Calvo, profesora titular de la Universidad Carlos III de Madrid, se ha dedicado a analizar a fondo este problema prácticamente en solitario. El informe del Consejo Escolar del Estado de 2012 ya pedía investigación y medidas, después de ofrecer los datos de la brecha de género en fracaso escolar y abandono. En concreto, su propuesta 32 instaba a «realizar un análisis riguroso de los factores que causan estas diferencias de género en los resultados del sistema educativo» y «adoptar medidas orientadas a la reducción de dichas diferencias».

En **Australia**, una recomendación similar se dio a principios de 2000 en el Parlamento y se puso en marcha un programa específico para mejorar los logros de los niños en el colegio. Después, se realizó una evaluación de los indicadores y, a la vista de los resultados, se recomendó seguir con el programa.

María Calvo se tomó en serio la propuesta. «Me he presentado a proyectos de investigación de la universidad, del ministerio, de fundaciones y nada», explica esta experta, que publicó *La masculinidad robada* (Editorial Almuzara) en 2011. «Los problemas de los niños no interesan. Si faltan chicas en carreras tecnológicas, se hacen programas, campamentos, estudios, congresos... Pero si son ellos los que tienen problemas, no se hace nada. Yo he llegado a leer que la causa es que los varones son más vagos».

Calvo opina que la extrema feminización de la profesión docente en Infantil y Primaria (83% de mujeres, según datos del Ministerio) puede ser una de las causas de este mayor fracaso, por la falta de referentes para los chicos. Ella es de las pocas que no ceja en el empeño de divulgar el problema: «Las niñas, ahora mismo, se comprometen más académicamente, pero las Administraciones o no son conscientes o no quieren ver esta problemática y he tenido que leer artículos en los que se dice que es culpa de los niños por prestar menos atención».

Fernández Enguita ha sufrido en carne propia este desinterés notorio, por no hablar de *ocultamiento del problema*. Hace poco, escribió un prólogo nuevo al libro *Las primeras maestras*, de su colega Sonsoles San Román, con motivo de su quinta edición. «No cabe ignorar por más tiempo que las dificultades escolares se concentran hoy en los adolescentes varones, ni el cuerpo creciente de literatura que señala el conflicto entre su desarrollo personal y la vida y la cultura escolares», rezaba su texto. «Tampoco parece de recibo cerrar los ojos ante la desaparición de los hombres, varones, de las primeras etapas del sistema escolar. Las mujeres son ya el 98% del profesorado de educación Infantil y el 82% del de Primaria».

¿Qué respuesta recibió? ¿Quizás una propuesta de la editorial para abordar un asunto tan interesante? Nada más lejos. Lo que ocurrió es que se censuró el prólogo. Tal cual. No lo querían. No aportaba.

El sociólogo cree que, al igual que las maestras fueron cruciales como referentes para que las niñas siguieran estudiando, puede que algunos varones necesiten como ejemplo a maestros. La brecha de género se acentúa en los estratos sociales más desfavorecidos y, en ocasiones, Enguita incluso ha abogado porque los niños gitanos tengan maestros de la misma etnia como espejo en el que mirarse para reducir el fracaso escolar y el absentismo.

La brecha comienza a los 12 años, se acentúa a los 14 y todavía más a los 15, en plena pubertad. La *edad del pavo* les sienta peor a ellos, al menos académicamente. Por eso, en este debate se cuela irremediabilmente la



posibilidad de que la educación diferenciada sea una opción para que los chicos se distraigan menos en esas clases, se porten mejor y maduren a su propio ritmo.

Esta discusión sosegada es imposible en un país en el que ese tipo de escuelas directamente se asocia al Opus Dei o los Legionarios de Cristo. En EEUU, en cambio, Arne Duncan, secretario de Estado de Educación con Barack Obama, no dudó en impulsar colegios con todo tipo de fórmulas para luchar contra el fracaso escolar, incluida la educación diferenciada. Según *The New York Times* a mediados de los 90 sólo había dos colegios públicos unisex. En 15 años, ya hay 500 centros que, en algunas asignaturas, si no en todas, dividen a los niños y a las niñas.

Tanto Calvo como Fernández Enguita creen que puede haber un factor de incompreensión de las maestras hacia los niños varones, que son más físicos que las niñas, más verbales. «Se ve en el acoso», explica el sociólogo. «La violencia de los chicos es física, de empujones, y la de las chicas es más psicológica. La de ellos se ve, la de ellas es más difícil».

Y las expulsiones, sobre todo a los niños, son un escalón hacia el abandono definitivo de los libros. También hay mayor proporción de varones diagnosticados con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Al asunto del fracaso escolar sí que se le ha dedicado multitud de estudios. Es verdad que en todos se suele resaltar que afecta más a los varones, pero no se extienden sobre las causas. «El entorno socioeconómico influye y, en sitios con mucha hostelería y construcción, los niños tienen preferencia por profesiones que no requieran estudios muy largos, con salidas laborales rápidas», explica Fernández Enguita.

«La investigación de asuntos educativos está dominada ahora por el feminismo y eso limita los temas y las perspectivas», se quejaba hace unos meses la ensayista y académica británica Joanna Williams en un artículo. «En vez de evaluar la naturaleza y el significado del éxito femenino y cómo se están creando nuevos nichos de desigualdad de género, los investigadores buscan las pocas áreas en las que todavía las mujeres pueden decir que están en desventaja».

La filósofa Christina Hoff Sommers escribió en el año 2000 el reportaje *La guerra contra los niños* en la revista *The Atlantic*. Más tarde, se animó con un libro del mismo título. En él, mantiene que ahora mismo las maestras empiezan a tratar a los niños como «niñas defectuosas». Suele poner de ejemplo a Australia y también sabe que sigue siendo un camino complicado porque hay quien no ve un problema en esa disparidad que, hace décadas, era desfavorable para las niñas.

¿Qué dicen los padres y sus hijos? Pilar Romero, madre farmacéutica de dos niñas y un niño, cree que su hijo «va más por libre y la forma de aprendizaje está hecha para niñas». Bernal Girón, consultor educativo y organizador de actividades extraescolares de ciencia y tecnología, opina, en cambio, que pesan mucho más las variables socioeconómicas del entorno que el género. Mientras, Belén Denis, de 10 años, lanza una tesis personal: «Muchas niñas quieren ser veterinarias y los chicos, futbolistas y jugadores de baloncesto. Creo que a veces sacan peores notas para que les dejen entrenar mucho».

¿Una teoría infantil? Quizá no del todo. En la encuesta de la Fundación AXA a adolescentes sobre personajes públicos a los que les gustaría parecerse, entre los 10 primeros de los varones había tres deportistas: Lionel Messi, Rafa Nadal y Cristiano Ronaldo. Entre ellas, ninguna, pero sí se colaba como ejemplo «mi profesora».

Poco a poco, parece que el interés crece. Oscar Marcenaro, catedrático de la Universidad de Málaga, ha publicado en *Young*, una revista británica de investigación de los adolescentes, un estudio sobre el rendimiento académico de los jóvenes andaluces, con datos de la Consejería de Educación. Sus conclusiones: las niñas tienen expectativas académicas más altas, creen que van a seguir estudiando más tiempo, mientras que los niños son más sensibles a los cambios en las circunstancias socioeconómicas de sus familias. Lo constata también PISA cuando recomienda que los profesores den «un mayor apoyo en atender a los alumnos más desfavorecidos, porque los chicos tienden a hacerlo peor que las chicas en los centros escolares más desfavorecidos».

En su libro *Mujeres contra feminismo*, Joanna Williams cuenta que, siendo estudiante de un máster de profesorado, preguntó por qué no se atendía al fracaso escolar masculino. Y le contestaron: «A nadie le preocupaba cuando a las chicas les iba peor».

Habrà que seguir investigando. Es un debate abierto. Si no es tabú.

europapress.es

El Gobierno aprobará mañana la 'Ley Celaá' para reformar la Ley Orgánica Educativa y derogar la LOMCE

MADRID, 14 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno de Pedro Sánchez tiene previsto aprobar mañana viernes 15 de febrero en Consejo de Ministros el proyecto de ley de reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE), también conocida como 'Ley Celaá', y que pretende derogar también la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013 con la mayoría absoluta del Partido Popular, y que ha sido cuestionada desde entonces desde diversos ámbitos de la comunidad educativa.

Según han confirmado fuentes del Ministerio de Educación a Europa Press, con la aprobación del proyecto de ley en el Consejo de Ministros comenzará su tramitación parlamentaria, aunque todas las iniciativas del Gobierno quedan supeditadas de la decisión del presidente, Pedro Sánchez, de convocar o no elecciones generales y disolver las cámaras, lo que frenaría la tramitación de la 'Ley Celaá'.

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, apuntó en julio del año pasado durante su primera comparecencia en el Congreso que pretendía derogar de forma "urgente" los aspectos más "lesivos" de la LOMCE, aunque el pasado mes de octubre señaló que la reforma se llevaría a cabo antes de Navidad. Finalmente, en noviembre el Gobierno presentó el borrador del 'Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación', en el que se incluía, en su parte final, una disposición que deroga por completo la LOMCE, también conocida como la 'Ley Wert' por el ministro que impulsó este texto legislativo, José Ignacio Wert, responsable de Educación en el primer gobierno de Mariano Rajoy.

MEDIDAS DE LA 'LEY CELAÁ'

La reforma de la Ley Orgánica de Educación que ultima el Gobierno elimina los dos artículos de la LOMCE que convertían la asignatura de Religión en una "materia específica" de los dos cursos de Bachillerato, y suprime también el artículo que permitía que Religión computara para la nota media del alumno. También incorpora la asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos en 5º o 6º de Primaria, así como en 1º, 2º o 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y "prestará especial atención el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia y a la igualdad entre hombres y mujeres".

En el primer borrador también se incorporaba la posibilidad de que las comunidades autónomas decidan el uso del castellano y otras lenguas cooficiales como "lengua vehicular", con el objetivo de que los alumnos y alumnas sepan expresar y comprender ambas lenguas al finalizar la educación obligatoria. "A tal fin las administraciones educativas fijarán la proporción del uso de la lengua castellana y la lengua cooficial como lengua vehicular, así como las materias que deban ser impartidas en cada una de ellas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes", se lee en el documento.

La 'Ley Celaá' recoge también la posibilidad de titular Bachillerato con una asignatura suspensa, como defendió la ministra Celaá, que considera la medida "un gran favor" a los alumnos emulando la aprobación por "compensación" que existe en la universidad. "El Gobierno, oídas las comunidades autónomas, establecerá las condiciones y procedimientos para que, excepcionalmente, el equipo docente pueda decidir la obtención del título de Bachiller por el alumno o alumna que haya superado todas las materias salvo una, siempre que se considere que ha alcanzado los objetivos vinculados a ese título", según el borrador del anteproyecto de ley. En las anteriores etapas educativas, la propuesta del Ministerio de Educación subraya que la repetición de curso sea algo "excepcional". Por ejemplo, en Primaria se acota la repetición a "una vez durante toda la etapa", y debe realizarse con "un plan específico de refuerzo".

En Secundaria se podrá "repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa". "En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumnado y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas", se añade en el articulado. Otra de las medidas anunciadas por Celaá para reformar los "aspectos más lesivos" de la LOMCE, como eliminar la "demanda social" como criterio para la planificación escolar, se incorpora al proyecto de ley que aprobará este viernes el Consejo de Ministros, donde desaparece este "eufemismo", en palabras de Celaá, para "propiciar que la escuela pública pueda considerarse subsidiaria de la concertada", según la ministra. "La enseñanza básica, obligatoria y gratuita, se programará por las administraciones educativas teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados", es la redacción que propone el anteproyecto para el controvertido artículo 109.2 de la LOMCE, eliminando la "demanda social". Además, el anteproyecto especifica que "las administraciones educativas planificarán la oferta educativa de modo que garantice la existencia de plazas públicas suficientes, especialmente en las zonas de nueva población".

En cuanto a la admisión del alumnado, la propuesta de modificación de ley orgánica educativa del Gobierno socialista incluye a las familias monoparentales, a las víctimas de la violencia de género o de terrorismo, entre los grupos que, en caso de insuficiencia de plazas escolares, tendrán prioridad.

SIN APOYO DE UNIDOS PODEMOS

El Ministerio de Educación quiere que algunos de estos cambios entren en vigor en el curso siguiente al de su aprobación, que sería 2019-2020, entre ellos, las modificaciones en la evaluación y condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas, las condiciones de acceso a las enseñanzas y las modificaciones en las condiciones para titular en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Es decir que la posibilidad de titular Bachillerato con una asignatura suspensa por "compensación", como explicó la ministra, podría estar vigente el próximo curso. De forma inmediata, sí que se aplicarían las modificaciones relativas al Consejo Escolar, al claustro y al director, a su modo de seleccionarlo y a la admisión de alumnos.

El resto de medidas recogidas en la reforma empezarán a aplicarse a partir de los cursos 2020-2021 o 2021-2022. Sin embargo, además de la incertidumbre de la posible convocatoria de elecciones generales, la 'Ley Celaá' necesitaría sumar apoyos para su aprobación en el Congreso, ya que Unidos Podemos, el principal



socio parlamentario del Gobierno, apuntó en diciembre que no prestará apoyo a la reforma en los términos en los que está redactada.

"Este anteproyecto cuenta ahora sólo con 84 diputados", dijo la portavoz de Unidos Podemos, Ione Belarra, que considera que la 'Ley Celaá' "escucha más a PP y Ciudadanos que a la comunidad educativa". Ante esta situación, el sindicato CCOO pidió a la ministra Celaá este pasado martes que derogue los "aspectos más lesivos" de LOMCE mediante Reales Decretos para que "tenga una aplicación inmediata".

ESCUELA

Evaluaciones externas EDITORIAL

Las pruebas externas de tercero de primaria, implantadas con la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tenían como objetivo «detectar a tiempo aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje», según explica el Ministerio de Educación.

En 2016, las pruebas de ESO y Bachillerato quedaron sin efectos académicos hasta que los grupos políticos alcanzaron un acuerdo. Con el PSOE en el gobierno y una nueva hoja de ruta educativa, los sindicatos piden que se retiren de forma oficial estas reválidas. CCOO, UGT, STEs y CEAPA (Confederación de madres y padres del alumnado) han pedido al Ministerio la retirada del proyecto de orden ministerial para este curso y que se limita a prorrogar la que en 2017-2018 presentó el Partido Popular, entonces en el Gobierno. Los expertos en educación han señalado que estas pruebas generaban competitividad entre los centros, remarcando la dualidad escuela pública-escuela privada/concertada, así como, perpetuaban el aprendizaje memorístico y descontextualizado y se centraban en incrementar artificialmente los resultados académicos, encorsetando las prácticas educativas y el ejercicio de la función docente. Estas pruebas suponen poner sobre la mesa dos conceptos totalmente distintos: cooperar o competir. Estas pruebas sometían al alumnado a «una presión irracional», y además sirven para elaborar listados de centros en función de unos resultados completamente descontextualizados.

Los sindicatos y CEAPA critican que la norma «no respeta el marco legal vigente e incorpora cuestiones en su contenido que lo modifican» y califican la orden como «técnicamente reprobable e ideológicamente inasumible».

Por otro lado, aún hay quien piensa que estas evaluaciones deben existir, pero sólo como diagnóstico general. Para saber lo que ocurre en un centro se debe mirar también la información sobre los colectivos de cada centro, los programas de intervención, las metodologías que se utilizan, y el nivel del que se parte.

Celaá plantea un pacto por la financiación

Saray Marqués

Hace poco menos de un año, el grupo parlamentario socialista se levantaba de la mesa del Pacto Social y Político por la Educación en el segundo punto del guion: financiación. Esta semana, la ministra de Educación y FP, la socialista Isabel Celaá, ha subrayado durante su intervención en el desayuno informativo Fórum Europa Tribuna Euskadi que un auténtico pacto ha de pasar ineludiblemente por este punto, el de la financiación. Este supondría lograr un 5% del PIB en gasto público educativo antes de 2025 y fijar este como suelo, «al margen de recortes, fruto de coyunturas económicas o alternancias políticas»: «Este ha de ser el auténtico pacto educativo. Un pacto que blinde la inversión en becas, educación, ciencia y universidades para converger con la media europea de inversión», proclamó la también ministra portavoz.

«De aquí al miércoles en política hay un siglo», respondía Celaá el lunes en Bilbao a preguntas de los periodistas. Su propuesta de un pacto en financiación ha llegado la semana en que se conocería el devenir de los Presupuestos Generales del Estado para 2019 –unos presupuestos con 150 millones más de euros para becas y ayudas al estudio y el doble de ayudas para la adquisición de libros de texto y material escolar, entre otros- y en medio de porras acerca de la fecha de las próximas elecciones generales. También, con su reforma educativa a las puertas de la Cámara Baja, una vez que el texto definitivo, que se ha completado con las aportaciones de 10 de las 17 comunidades autónomas así como de otros departamentos ministeriales, sea aprobado en Consejo de Ministros. Una reforma, en palabras de Celaá, destinada a «restablecer el equilibrio del sistema educativo», en alusión a la estabilidad que, a su juicio, lo caracterizó entre 1990 (LOGSE) y 2013 (Lomce).

«Demasiado dilatado»

En medio de esta sensación de tiempo de descuento, tanto la ministra como el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, se reunían el martes con los representantes de los sindicatos FeSP y FE-CCOO. Para el secretario general de FE-CCOO, Francisco García, el plazo de tiempo dado por la ministra, 2025, se

antoja demasiado dilatado: «Nosotros aspiramos a ese suelo en una legislatura normal, en cuatro años», apunta.

Por lo demás, recuerda que la existencia de un suelo de gasto en educación ha sido una reivindicación histórica no solo de FE-CCOO sino de toda la comunidad educativa. «Una de las razones de la ruptura del pacto fue la ausencia de un escenario de financiación, con un 5% del PIB en una legislatura y un horizonte, en un marco del tiempo más amplio, en que nos situáramos en línea con los países de nuestro entorno», recuerda. «Frente a quienes defienden lo contrario, nosotros consideramos que sin recursos no puede haber resultados, que esta ha de ser la primera cuestión en que se ha de llegar a un acuerdo, demostrando que la educación es una prioridad en la agenda política, recuperando los niveles de inversión anteriores a la crisis, de 5,09% del PIB, lo que supone entre 9.000 y 10.000 millones de euros. Somos conscientes de que no es una cantidad menor, pero si realmente la educación es una política de Estado se ha de garantizar que cuenta con recursos suficientes».

En la elaboración de la ley que sustituirá a la Lomce, rememora García, el sindicato hizo notar al Gobierno que echaba de menos que la cuestión de la financiación se recogiera en el texto. «Nos parece que este es un debate oportuno, y que incluso estamos a tiempo si se tramita la ley de incluirlo en modo de enmienda. Una enmienda, estoy seguro, que concitará el máximo consenso», prosigue. «Para nosotros es una cuestión de coherencia, el reconocimiento de que ahí había un hueco que había que rellenar».

El representante de FE-CCOO, por lo demás, ha valorado su encuentro en el Ministerio de Educación, durante el cual ha habido tiempo para abordar los próximos pasos en la derogación del RD 14/2012 de racionalización del gasto público en educación, a falta del trámite parlamentario –FE-CCOO se ha mostrado de acuerdo con la enmienda del PP en el Senado para que todos los docentes tengan las mismas horas lectivas independientemente del territorio, un máximo de 18 secundaria y 23 en primaria-, para manifestar la necesidad de la convocatoria de la mesa de negociación para definir un sistema transitorio de acceso mientras dure la oferta extraordinaria de empleo público, hasta 2020, así como de retomar el debate sobre el profesorado (formación inicial, acceso, desarrollo profesional). «Tanto la ministra como el secretario de Estado se han comprometido a incluir estos puntos en la agenda de trabajo», ha señalado García.

Por su parte, la representante de Enseñanza de FeSP-UGT, Maribel Loranca, también subraya la coherencia del ofrecimiento, ahora, de un pacto por la financiación: «Durante el pacto, esa fue la propuesta económica del grupo parlamentario socialista», relata. «Ya entonces les hicimos saber que nos parecía excesivamente dilatada en el tiempo, y nos lo sigue pareciendo. Desde FeSP-UGT y desde la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública planteamos alcanzar el 5% en una legislatura, en 2022 o 2023, con una meta de un 7% a largo plazo», apostilla. «Nosotros vamos a saludar positivamente todo lo que sea invertir más en educación, que se ponga el foco en la financiación, pero nos parece una apuesta con un plazo demasiado amplio».

El sindicato, partidario de derogar la Lomce y de acuerdo en gran medida con el espíritu de la reforma de Celaá, ha insistido en todos los foros en que esta ha de ir acompañada de una financiación a la altura: «No hablamos de una memoria de impacto al uso, sino de plantear la financiación necesaria para implantar con éxito todas esas medidas. Lo hemos reclamado y lo seguimos reivindicando, del mismo modo que consideramos que el otro foco ha de estar en el profesorado, que, paralelamente a los trámites parlamentarios, debe haber una negociación con los representantes del profesorado en la mesa sectorial de la enseñanza pública y de la enseñanza concertada. No hay excusas, y no hay otra prioridad más importante».

En su encuentro con la ministra y el secretario de Estado de Educación, Loranca ha insistido, en la misma línea que García, de FE-CCOO, en la necesidad de fijar una jornada lectiva para los docentes con carácter básico. En su caso abogan por 20 horas lectivas en infantil y primaria y 18 en secundaria y FP. Ambos sindicatos ha solicitado, asimismo, que se aclaren los propósitos del Ministerio con respecto a la educación especial. En un comunicado, FeSP-UGT, sindicato mayoritario en el ámbito de los colegios de educación especial, reclama una reunión urgente para abordar este asunto: «Cualquier cambio en el modelo actual debe ser negociado con la comunidad educativa y, en lo que respecta a las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras, con las organizaciones sindicales representativas». Pese a mostrarse en sintonía con los principios de la escuela inclusiva, FeSP UGT matiza: «También defendemos la convivencia dentro del sistema educativo de los centros de educación especial con otras medidas de inclusión e integración educativas en los centros ordinarios».

«Por la prensa»

Mario Gutiérrez es el presidente nacional de Educación de CSIF y no oculta su contrariedad por no haberse visto aún ni con la ministra ni con el secretario de Estado: «Con nosotros no se ha reunido. Parece que tiene cierto reparo en verse con quien pueda ser crítico. Hemos enviado no menos de cuatro cartas solicitando este encuentro, que se ha venido aplazando a lo largo de la legislatura. Nosotros seguimos esperando y no cejaremos en nuestro empeño de participar y trabajar por la educación».

Dicho esto, asegura haber tenido constancia de la propuesta de un pacto por la financiación «a través de la prensa, como de todo lo que ocurre en el ministerio». «Nosotros celebrábamos que se llegara a un pacto de Estado, a un acuerdo para modificar la nefasta Lomce, pero sin cambiarla por otra ley de partido. Por primera vez en la historia de la democracia cabía esta oportunidad... pero el partido hoy en el Gobierno rompió el acuerdo por no llegar al 5% del PIB para educación», comienza, «Ahora nos sorprende que se esté luchando por ese 5% pero para 2025, para lo que faltan dos legislaturas», prosigue. «Sobre todo cuando, volviendo a la



ley que tanto se cita como el culmen de la bondad educativa -aunque los datos de fracaso, abandono escolar e informes como PISA no avalen esta lectura-, la LOE, en su artículo 155, habla de llegar a un 7% del PIB en 10 años desde su aprobación, esto es, en 2016. Han pasado tres años desde entonces».

El presidente de CSIF reclama una mayor seriedad por parte del Ministerio, expresando sus planteamientos y proyectos «en los lugares donde corresponde», y evitando hacer manifestaciones en distintos foros que están generando incertidumbre en colectivos como el personal de los centros de educación especial.

¿Tarde?

En la misma línea se manifiesta Nicolás Fernández Guisado, presidente nacional del sindicato ANPE: «Estamos ante una declaración en una tribuna, no ante un ofrecimiento de un pacto». Dicho lo cual, a Fernández Guisado no le parece mal el paso dado por la ministra. «Si el pacto en educación se rompió porque no se garantizaba el 5% del PIB y este Gobierno es capaz de ofrecerlo, puede ser una medida positiva para recuperarlo». Para el presidente de ANPE la financiación es una cuestión fundamental que debe ser incluida en cualquier reforma, que, a su vez, debe ir precedida de un acuerdo básico de mínimos, de forma que no dependa del cambio de Gobierno, y abordar la cuestión del profesorado.

Fernández Guisado hace un llamamiento para ir más allá de reformas transitorias o parciales y «recuperar el espíritu del pacto». «Me parece bien esa declaración de intenciones, pero ahora hay que darle cobertura institucional en el Congreso y en la Comisión del Pacto», concluye. «La financiación es una cuestión fundamental, aunque quizá el planteamiento de la ministra llega tarde».

Voro Benavent es portavoz del sindicato STEs-i. Con distintos representantes de la comunidad educativa defensores de la escuela pública ha podido verse con la ministra, el secretario de Estado o la diputada socialista Luz Martínez Seijo. Sin embargo, reconoce que la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública ha solicitado un encuentro y, como plataforma, no se le ha concedido aún. «Lo que más nos preocupa ahora es que el proyecto de ley pendiente de aprobarse en Consejo de Ministros no prospere», explica. Reconoce que su elaboración no ha sido modélica. Echa en falta, por ejemplo, un mayor espacio para la negociación, más allá del Consejo Escolar del Estado, un mayor peso de la comunidad educativa, pero subraya que es necesario derogar la Lomce y construir una nueva ley. No conoce en profundidad cómo será el texto definitivo, más allá de las líneas generales que se han ido dando a conocer... «pero la indefinición del actual momento no nos hace presagiar una buena evolución de los acontecimientos»: «Si como consecuencia de la suspensión de los presupuestos se adelantan las elecciones generales a finales de abril no daría tiempo a aprobar la ley. Si el Gobierno decide mantenerse hasta final de año, quizá sí, aunque puede que en su tramitación parlamentaria se tope con las mismas dificultades con que han tropezado los presupuestos».

Desde su «apoyo crítico» a la reforma, que Benavent ve insuficiente, como era insuficiente, a su juicio la LOE, y porque, además, se dejan restos de la Lomce como las evaluaciones de diagnóstico censales, «que intrínsecamente llevan a rankings», el portavoz de STEs-i se muestra también receloso respecto al último anuncio de la ministra, el de un pacto por la financiación: «La ministra nos está hablando de un pacto político, no de un pacto social y político. Y, podemos entender las prisas, pero es lo que sentimos que ha ocurrido con esta reforma. Más allá de reuniones con representantes de la comunidad educativa que haya podido haber no ha habido espacios de negociación». De todas formas, insiste en que, con todos los peros que ponen a la futura ley, «existe el temor de que ni siquiera este proyecto, que se podría mejorar, prospere».

La política como problema educativo

La política ha dejado de ser un instrumento de solución de problemas para convertirse en una fuente de ellos.

La educación no es ajena a esta situación.

Juan Antonio Gómez Trinidad. Consejero Titular del Consejo Escolar del Estado

¿Es necesario un pacto educativo? Si lo fuera, ¿es posible hoy día? Y si no fuera posible, ¿qué se puede y debe hacer? Con estas preguntas terminaba mi artículo anterior tras explicar por qué era necesario legislar urgentemente sobre algunas cuestiones tales como la supresión de las reválidas, y por qué no es acertado el anteproyecto de reforma de la LOMCE en la medida que aborda temas que no son nucleares para la mejora de la educación y olvida otros urgentes e importantes como es el profesorado.

A la primera pregunta, respondo que, si bien sería conveniente, no es en absoluto necesario en estos momentos y ello por dos razones.

La primera razón es que existe ya un pacto constitucional sobre el que se asientan las leyes educativas actuales –todas, desde la LODE y la LOGSE, tienen un aire de familia en común como puse de manifiesto en el anterior artículo-. Lo que no esté en ese pacto, puede ser fruto de acuerdos sectoriales que no afectan al núcleo del sistema educativo.

La segunda razón es que no se ha dado en ningún país del entorno un pacto educativo similar al que se pretende dar en España. Lo que se ha dado y se da es un cierto respeto hacia el sistema educativo de tal modo que no se convierta en asunto de debate y lucha política. Derivado de ello, se produce una cierta estabilidad legislativa.

Respecto a la segunda pregunta, ¿es posible un pacto de estado educativo?, respondo como optimista bien informado: hoy día el pacto de Estado en materia de educación no es posible. Quien esto escribe fue uno de los participantes en el intento de pacto del exministro Gabilondo donde alcanzamos un alto grado de acuerdo, si bien no llegó a cuajar en un pacto global. El conocimiento de lo que ocurrió entonces, más lo que ha ocurrido recientemente en el pacto abortado por el PSOE, así como la situación política actual, me permite afirmar que hoy ni siquiera sería posible el pacto constitucional si hubiera que reeditarlo. La razón es la ausencia de un proyecto de vida en común que exija los sacrificios de los intereses políticos partidistas, tal como lo hicieron los padres de la Constitución, los partidos a los que representaban y el pueblo español.

Por lo tanto, el problema no es de la educación, sino previo, si se me permite decirlo es pre-político. Da la impresión de que no existen unas creencias comunes sobre las que podamos anclar el proyecto político de vida en común. Nos agarramos como tabla de salvación a la Constitución, y por ello es peligroso desmontar en estos momentos ese salvavidas.

En cuanto a la tercera cuestión: ¿Qué cabe hacer mientras tanto? Está claro que, si seguimos haciendo lo mismo, no podremos cambiar las cosas, por ello hay que pensar en global, pero actuar en particular.

Pensar en global supone intentar llegar a acuerdos políticos y de gestión en los que se establezcan políticas educativas basadas en evidencias empíricas y en experiencias internacionales contrastadas. Algunas políticas educativas tienen hoy día un cierto consenso científico y, a priori, también debieran tenerlo entre las fuerzas políticas moderadas. Por citar los más importantes señalo tres:

El profesorado, como clave de la enseñanza – dando por supuesto el papel protagonista del alumnado su familia-. Es, además de importante, urgente llegar a acuerdos políticos sobre el proceso de formación, selección y evaluación del mismo en un momento histórico en el que hay que renovar a un tercio del profesorado, unos doscientos mil. Está en el discurso político y con cierto grado de aceptación el famoso MIR educativo, conocido ya en ambientes académicos como DIR. Solo el interés partidista, especialmente el de los populismos y nacionalismos, puede desbaratar ese germen de consenso.

Es así mismo necesario, en segundo lugar, la modernización del currículo que debe simplificarse. Hay que evitar las sobrecargas innecesarias que dan luego a incumplimiento del mismo y producen una cierta frustración en el profesorado, así como las reiteraciones a lo largo de cada una de las etapas educativas. Se debe tener en cuenta de modo realista el marco europeo de las competencias y la irrupción de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, el modelo y la gestión de los centros, cada vez más compleja, exige un modelo de liderazgo en los equipos directivos y un incremento en la autonomía real de los propios centros. Ambas realidades, consagradas en la legislación y literatura pedagógica, son más nominales que reales, tal vez porque el papel todo lo soporta. El miedo por un lado de las administraciones a asumir esa autonomía y la falta de liderazgo auténtico por parte de los directores y equipos, lastran esa reforma.

No se necesitan muchos más cambios. La arquitectura actual del sistema educativo no las requiere. Lo que hace falta, a partir de ahí, es actuar en local, es decir, en el ámbito de las responsabilidades que cada uno tiene sin esperar a grandes pactos ni desarrollos legislativos. Las comunidades autónomas, auténticas gestoras del sistema educativo tienen mucho que decir y hacer y no escudarse en la política del ministerio (entre otras cosas porque gestionan el 95% del presupuesto educativo).

Otro tanto puede decirse de cada centro: un equipo educativo con ideas claras, con capacidad de ilusionar y con voluntad firme de mejorar es capaz de producir milagros educativos.

Y, por último, pero no menos importante, cada profesor, una vez que cierra su puerta puede y suele hacer milagros, porque al final la educación en general y la enseñanza en particular no es más que el encuentro entre dos personas, una de las cuales le enseña a otra a caminar, pero no le evita el esfuerzo de hacer el camino.

Google y Edebé se alían para mejorar la educación con la inteligencia artificial y el Big Data

Google y el grupo Edebé han llegado a un acuerdo de colaboración para la producción y distribución de productos educativos digitales en los colegios destinados al aprendizaje adaptativo, a través del uso de la inteligencia artificial, y el análisis de datos, Big Data.

Los cambios a velocidad vertiginosa y la transformación de paradigma de la educación han provocado que todos los agentes implicados en la enseñanza se hayan planteado cómo abordar la atención a la diversidad.

El uso de la inteligencia artificial en la escuela ofrecerá al alumno un aprendizaje personalizado, adaptado a sus necesidades, con los contenidos y materiales que precise en cada momento. Alcanzar su máximo potencial, según sus capacidades, será el objetivo. Por su parte, para el docente, la tecnología brindará un asistente virtual que facilitará un seguimiento individualizado del alumno y poder detectar y resolver los retos del proceso de aprendizaje.

Marc Sanz López, director de Google for Education para el Sur de Europa, ha afirmado que “con esta alianza estratégica queremos acompañar a los directivos y docentes en el proceso de transformación y evolución de la educación, siendo la tecnología un aliado clave para conseguirlo y para dar soporte a sus proyectos”.

Según Antonio Garrido, director general del Grupo Edebé, “este acuerdo de colaboración nos permite abogar por la transformación digital de las escuelas y dar más tiempo a los docentes para poder personalizar la enseñanza y conseguir que cada estudiante alcance sus retos”.

Fruto de la alianza, el curso académico 2019/2020, estarán disponibles los primeros productos para su implantación. La colaboración entre ambas empresas tiene como objetivo impulsar la transformación digital con la combinación de las herramientas digitales de Google y los contenidos y productos educativos digitales de Edebé. Estos nuevos productos se integran con el ecosistema de Google for Education compuesto con la plataforma de colaboración y comunicación G Suite for Education y los dispositivos Chromebook.

Gracias a este acuerdo, los últimos avances en Inteligencia Artificial y el aprendizaje adaptativo basado en Big Data estarán al alcance de la comunidad educativa y darán respuesta a sus grandes desafíos.

Más de 75.000 alumnos catalanes inician las pruebas de evaluación de cuarto de ESO

La convocatoria de huelga del martes por parte del Sindicat d'Estudiants hizo que el departamento aplazara los exámenes previstos para esa jornada y los trasladara a este jueves.

Un total de 75.132 alumnos catalanes harán este 13 y 14 de febrero las pruebas de evaluación de cuarto de ESO, para medir el grado de logro de las competencias básicas al acabar la etapa de enseñanza obligatoria, ha informado la Conselleria de Educación de la Generalitat en un comunicado.

Las pruebas que se realizan este miércoles son las de Lengua extranjera, ámbito científicotecnológico y aranés --en Arán--, y este jueves se harán las de Lengua catalana, Matemáticas y Lengua castellana.

Este año se ha introducido como novedad una mejora técnica para agilizar el sistema de corrección: a cada cuaderno le corresponde dos hojas de respuestas, uno para las preguntas cerradas con corrección automatizada, y otro para las abiertas y para escribir la redacción en la competencia comunicativa lingüística.

La Generalitat ha recordado que las pruebas tienen un carácter diagnóstico y no marcan la superación o no de la etapa, y la realizan los alumnos de 1.082 centros educativos catalanes, ya sean públicos, concertados o privados.

El Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (Sepc) ha criticado estas pruebas de competencias básicas en un tuit: “¡La educación no es una competición! ¡Estudiante, participa del boicot!”.

OTRAS PRUEBAS

Las de cuarto de ESO no son las únicas pruebas de evaluación que se realizan en el sistema educativo catalán, ya que también realizan los alumnos de sexto de Primaria, que las harán del 7 al 9 de mayo.

Además, la Generalitat ha sustituido este curso la evaluación diagnóstica de tercero de Primaria por una prueba piloto en segundo de Primaria, que harán unos 2.000 alumnos de 65 centros entre el 13 y el 31 de mayo

 **el diario de la educación**

La reforma educativa del Gobierno socialista: que los árboles nos dejen ver el bosque

Foro de Sevilla

Acogemos de manera esperanzada, a la vez que crítica, el texto del borrador de Anteproyecto de Reforma Educativa del Gobierno. Siempre será bienvenida una propuesta para retomar el rumbo de un sistema educativo que se sustente en el respeto a la Convención de los Derechos de la Infancia, la búsqueda de la equidad, la participación, el reequilibrio de responsabilidades en la organización y gestión de los centros educativos, y que se muestre abierta a la complejidad e incertidumbre de los nuevos tiempos.

El compromiso de la mayoría de las fuerzas políticas para derogar la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), manifestado en reiteradas ocasiones —recordemos, por ejemplo, el apoyo parlamentario conseguido, en noviembre de 2016, a la proposición de ley del PSOE de ‘iniciar los trámites para suspender la Ley Orgánica para la Mejora Educativa’—, obligaba moralmente a su cumplimiento

en la primera oportunidad que fuera posible. El borrador de Anteproyecto así lo hace al incluir una Disposición derogatoria de la LOMCE. Esta decisión explica nuestra acogida inicial al borrador.

El texto, sin embargo, no colma las aspiraciones planteadas en el documento colectivo de 'Bases para una nueva Ley de Educación. Acuerdo Social y Político Educativo', participado, difundido y apoyado por amplios sectores de la comunidad educativa y remitido, en su día, a la Administración; y en esta constatación se sustenta nuestra posición crítica.

La derogación de los aspectos más polémicos de la LOMCE, sin ser la solución a las deficiencias estructurales de nuestro sistema educativo, nos lleva a manifestar nuestro apoyo inicial a este borrador; más aún, considerando el equilibrio de fuerzas en el actual Congreso de los Diputados. En ningún caso deseamos poner en peligro este propósito largamente reivindicado por la mayoría de la comunidad educativa.

Estamos convencidos de que con la LOMCE no se puede avanzar en justicia social y en equidad y que su derogación permitiría retomar cierta continuidad de progreso que, a pesar de todo, y gracias a la labor del profesorado y de otros colectivos, se sigue manteniendo en la práctica real de nuestras instituciones educativas.

El sistema educativo que defendemos es más ambicioso y abarca un extenso abanico de principios... "igualdad, laicidad, diversidad, inclusión, sostenibilidad, autonomía, convivencia, participación democrática, solidaridad, antiautoritarismo y coeducación", que en su articulación no se recogen suficientemente en esta propuesta de reforma. Somos conscientes, sin embargo, de lo imprescindible que resulta, para su tramitación parlamentaria, contar con el apoyo de todos los grupos políticos que auparon al actual Gobierno, y que expresen su apoyo los movimientos sociales, organizaciones representativas y colectivos de la sociedad civil.

Lo que no significa quedarnos anclados en esta posición; reivindicamos, con el mismo empeño, la reversión de los recortes educativos en la escuela pública y una financiación en línea con la media europea. Igualmente, consideramos imprescindible la apertura de un gran debate cultural con la ciudadanía para la definición y articulación de un derecho a la educación más justo, pleno y fecundo en posibilidades, tal y como viene recogido en el referido documento colectivo de 'Bases para una nueva Ley de Educación. Acuerdo Social y Político Educativo'.

Más allá de la anunciada derogación de la LOMCE y la acertada técnica jurídica utilizada para la modificación de la LOE (evitando, con ello, cualquier vacío legal), el borrador de reforma educativa incorpora una serie de avances que relacionamos a continuación.

Establece la desaparición de los itinerarios curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria y su sujeción a un único título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; elimina las evaluaciones externas de final de etapa y la confección de **rankings** de centros; simplifica la estructura curricular y suprime los estándares de aprendizaje; flexibiliza el sistema educativo, facilitando el retorno de cualquier egresado; considera la materia de religión como no computable a efectos de titulación, acceso a la universidad y concesión de becas, obviando cualquier contenido alternativo; incorpora el área/materia de Educación en valores cívicos y éticos en el currículo de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, prestando especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia y a la igualdad entre hombres y mujeres.

Este borrador, además, apuesta decididamente por el valor de la evaluación colegiada en las decisiones de titulación; restablece las funciones directivas de los consejos escolares y les otorga un papel relevante en la selección y nombramiento del director o directora; recupera la distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en lo concerniente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas; recupera los programas de diversificación curricular, posibilita la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria desde la formación profesional básica, restablece una única prueba de acceso a los estudios universitarios...

Incorpora también elementos estructurales como la supresión de la "demanda social" como vía de acceso a la concertación de centros escolares (evitando la cesión de suelo público y la concertación previa), aunque sigue manteniendo y sosteniendo un sistema de conciertos obsoleto; "obliga" a las administraciones a ofrecer plazas escolares públicas suficientes; formula la proximidad al domicilio como criterio para la admisión del alumnado; retoma el carácter educativo de la educación infantil y la exigencia de regular los requisitos mínimos de los centros que la imparten; restituye los tres ciclos en la organización curricular de la educación primaria; fija el compromiso de la Administración educativa para que, en el plazo de un año, se elabore una propuesta de regulación de la función docente, así como, el plazo de 8 años para revertir la situación actual de escolarización del alumnado en los centros de educación especial, promoviendo su paulatina incorporación en centros ordinarios...

A pesar de los avances referidos, nos preocupan otros aspectos fundamentales no tratados. Por ejemplo, no asegura la modificación de los currículos extensos y memorísticos que abocan a la desafección del alumnado y a una formación domesticadora; no establece el carácter subsidiario de la enseñanza concertada y su desaparición en un periodo de tiempo determinado; no sitúa la Religión fuera del currículo; es insuficiente la formulación que plantea de la llamada "educación diferenciada" (segregación escolar según el sexo); no apuesta definitivamente por mantener la etapa de educación infantil, en toda su amplitud, en instituciones específicas...

Como hemos apuntado, insistimos en que nuestro relato del sistema educativo es más ambicioso, comprometido con el logro de mayores cotas de justicia social, de participación y empoderamiento de las



comunidades educativas, de la ciudadanía de barrios y distritos, con una financiación educativa suficiente (aproximándose al 7% del PIB); una educación pública, laica y gratuita.

Apostamos por una transformación cultural del significado del derecho a la educación, que rompa con los 'techos de cristal' de la moda reaccionaria de idealizar el pasado, instalada desde la cultura LOMCE. Deseamos elevar las aspiraciones de la ciudadanía para construir una sociedad más justa que sea capaz de apropiarse de los derechos básicos que son de todos.

En resumen, con algunos elementos a favor, y a pesar de que demandas de amplios sectores de la comunidad educativa no quedan recogidas, somos conscientes de que, en estos momentos, son precisos los votos de una mayoría suficiente en el Parlamento y no podemos permitirnos hacer peligrar el objetivo común de derogar la LOMCE. De ahí nuestro apoyo a la tramitación parlamentaria de este Anteproyecto, en la confianza, trasladada por el Ministerio a diversas organizaciones ciudadanas y profesionales, de que en una próxima legislatura se elabore y gestione una reforma alternativa y de calado que establezca las líneas básicas y de un sistema educativo estable y más justo.

Jordi Adell, Enrique Díez, Rodrigo J. García, Francisco Imbernon, Javier Marrero, M^a Montserrat Milán, Carmen Rodríguez Martínez, Julio Rogero y Francesca Salvà forman parte de la Comisión Permanente de 'Por Otra Política Educativa. Foro de Sevilla'

Si hay elecciones anticipadas, la ley educativa no se aprobará

El Consejo de Ministros aprobará mañana el proyecto de ley que dependerá, en cualquier caso, de si hay elecciones anticipadas para ver o no la luz.

Pablo Gutiérrez del Álamo. 14/02/2019

El pasado miércoles, a última hora de la tarde, el Gobierno envió a la prensa un documento de pocas páginas en el que, entre otras cosas, detallaba los proyectos legislativos que quedarán parados por la no aprobación de los presupuestos generales del estado. Entre ellos, la ley educativa, la ley que terminaría con los recortes del PP y la universalización del 0-3.

A pesar de esto, Luz Martínez Seijo, portavoz socialista de Educación en el Congreso, confirmaba a este periódico que el proyecto de ley irá mañana al Consejo de Ministros. Un esfuerzo que, de confirmarse el adelante electoral a abril, se convertiría en inútil.

No hay tiempo material para que se apruebe. Fuentes conocedoras del proceso de redacción del proyecto de ley aseguran que un texto legal de este tipo podría estar hasta seis meses de trámite parlamentario.

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO, Julio Serrano, secretario de Organización, Administración y Finanzas asegura que si se confirma la convocatoria de elecciones anticipadas no habría tiempo, aunque se tramitase con carácter de urgencia. "Es difícil determinar los plazos mínimos", asegura, entre otras cosas porque el primer paso sería el trámite de enmiendas, cuyo plazo suele ampliarse según Serrano. De ahí pasaría al Senado en donde el PP tiene la mayoría. Aquí pasaría también un trámite de enmiendas que también podría alargarse. Y luego, vuelta al Congreso para la aprobación definitiva.

Fuentes de Educación confirman que mañana se aprobará el proyecto en el Consejo de Ministros, "independientemente del adelanto electoral" y de lo que esto supondría para la tramitación del texto.