

ÍNDICE

Directivos escolares, la clave del cambio. EL PAÍS	pág 2
Escuelas Católicas pide una reforma educativa que no elimine la "demanda social" en la planificación escolar. EUROPA PRESS	pág 4
Así es el plan del PP para potenciar al máximo la educación concertada. EL MUNDO	pág 4
La escuela saca notable en acogida, pero suspenso en integración. EL PAÍS	pág 5
Albert Rivera propone una Selectividad única en toda España y una asignatura nacional: Constitución Española. EL MUNDO	pág 7
El acoso, faltar a clase o participar en riñas: así serán las sanciones a las que se enfrentan los estudiantes. MADRIDDIARIO	pág 8
Celaá reivindica la "actitud de permanente aprendizaje" frente a una sociedad "que se transforma a gran velocidad". EUROPA PRESS	pág 9
UGT afirma que España necesitará 167.000 profesores en los próximos años y critica que ningún partido aporta medidas. EUROPA PRESS	pág 9
Google ya supera a los profesores como fuente de información científica de los alumnos de ESO de Madrid según un estudio. EUROPA PRESS	pág 10
La obligatoriedad de la educación emocional. ESCUELA	pág 11
¿A quién le importa...? ESCUELA	pág 12
Los expertos advierten: sin investigación, no habrá una FP de calidad. ESCUELA	pág 13
La educación madrileña destaca en rendimiento escolar pero tiene el valor más bajo de España en inclusión, según estudio. ESCUELA	pág 14
«Impulsaremos un Pacto de Estado por la Educación con el compromiso de una inversión del 5% del PIB en 2025». ESCUELA	pág 15
“La escuela no importa, por eso no le hemos dado los recursos que necesita”. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN.	pág 17
Bilingüismo, desarrollo de la concertada y libertad de elección, epicentro de la segregación socioeconómica en Madrid. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 20
Trabajar los valores de la convivencia. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN.	Pág 22

Directivos escolares, la clave del cambio

La cúpula de los centros educativos es la llave de la innovación y la mejora de la enseñanza, pero los equipos directivos reclaman más formación y recuperar el liderazgo

ELENA SEVILLANO. 3 ABR 2019

"El profesor francotirador [o a contra corriente, o solitario; la nomenclatura es variada] puede ser estupendo en su aula. Pero no repercute más allá; y lo importante es que las buenas prácticas se conviertan en transformación del centro. Nuestra labor como equipo directivo es generar las estructuras para que todos los profesores puedan llegar a desarrollar esos liderazgos pedagógicos". Habla Ángel García, director del IES Miguel Catalán de Coslada (Madrid) desde hace nueve años. Y a su lado asienten Javier Lluch, jefe de estudios; Yolanda Cano, jefa de estudios adjunta, y Salomé González, secretaria, en su equipo desde el principio; Lidia Romero, jefa de estudios adjunta de formación profesional, incorporación reciente por la jubilación de su antecesor, y Olivia Reguera, coordinadora del programa bilingüe, en marcha desde hace tres cursos. En realidad, asienten todos los expertos consultados para este reportaje. "El docente *crack* no posibilita un cambio sistémico; se queda en lo anecdótico", lo expresa Mar Izuel, directora titular del colegio Nazaret-Oporto, en Madrid.

Si el centro es el principal agente educativo, el papel del director o directora queda, necesariamente, bajo el foco, como apuntaba el escritor y profesor José Antonio Marina en el *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (2015), citando estudios internacionales. "Tanto el informe McKinsey como la propia OCDE sitúan al equipo de dirección como el segundo factor interno que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. También al estudiar el funcionamiento de las organizaciones que aprenden aparece en primer plano el equipo directivo. De él depende la organización (...) y la gestión de los equipos, la búsqueda de los apoyos externos, el clima", escribía Marina hace cuatro años. Los estudios disponibles en aquel momento demostraban su enorme impacto en la calidad de un colegio o un instituto.

Mariano Fernández Enguita, catedrático de Sociología y coordinador del Doctorado de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, coincide, aunque con matices. "Damos una enorme importancia al director por la centralidad del aula, que es el dominio del profesor, y la concepción de escuela como recinto o santuario donde no entran los males del exterior", opina. "La dirección es una parte del problema, no de la solución; la solución pasa por la codocencia". Dicho lo cual, reconoce que un buen equipo directivo puede ser capaz de impulsar la codocencia y el trabajo cooperativo y de quitarle estancamiento a su escuela. "Es gente más emprendedora, menos apegada a lo establecido, a su zona de confort, que va entendiendo que hay un problema de gestión de la innovación: tenemos una buena idea, vale, pero ahora a ver cómo se la trasladamos a compañeros que tradicionalmente hacen las cosas de otra manera, cómo vamos a minimizar la incertidumbre de los alumnos, de las familias, de la Administración...", plantea.

Una formación necesaria

Lluch admite haber recibido "cero formación" para afrontar todo lo que implica llevar la jefatura de estudios del Miguel Catalán. Sus compañeras Cano y Romero sí han hecho el curso para jefes de estudios del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias. "Está bien, pero de lo que más aprendes es del día a día y de los demás", dice la primera. García se acreditó y se formó como director en un centro de apoyo al profesorado (CAP, actuales CTIF). "Obtuve mi acreditación por ser licenciada en Pedagogía", recuerda María del Mar Santos, directora del CEIP Manuel Bartolomé Cossío (en Aluche) desde el curso 1999-2000, cuando el anterior director le dio paso para trabajar por un cambio. "Queríamos abrir las puertas y que se conociera la pública, rodeados como estábamos de concertados". La formación, al menos en su caso, se la ha ido buscando ella personalmente en función de lo que necesitaba: pedagógica, didáctica, de organización, normativa. "Es continua y para toda la vida; hay que leer y observar mucho, y estar abierta a lo que ocurre en otros países y comunidades autónomas", resume.

La OCDE defiende que han de ser los equipos directivos los que "revolucionen el sistema". Para eso han de profesionalizarse. "Proponemos la profesionalización de los directores de centros educativos, la necesidad de una formación intensa después de acreditar la profesionalidad en el aula, y procesos de evaluación y formación continua", reclama el *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Las profesoras Lourdes Bazzara y Olga Casanova creen que lo que más necesitan los directivos —a quienes llevan años formando— son herramientas para transformar las reuniones, momentos clave si de lo que se trata es de cambiar el modelo de relación y de trabajo dentro de un claustro. Pasar "de reuniones informativas y de gestión a tiempos para enfocar los problemas investigando, desarrollando soluciones, compartiendo resultados y mejorando", describen. "Hay que ayudar a ser jefes, a dirigir a otros, a saber cómo desarrollar un perfil directivo y desplegar habilidades para pasar de una cultura de la queja a una cultura del aprendizaje", aseguran.

Recuperar el liderazgo

"El tema del liderazgo en los centros está abandonado y la formación de los directores de escuela es prácticamente nula. No se invierte lo suficiente y cuando se hace es para que los directores hagan lo que quiere el Ministerio de Educación; hay una tensión entre lo que se les pide y lo que deberían hacer. El incentivo que tienen los profesores para asumir ese papel es cero; es un trabajo temporal que a los tres o cuatro años

termina. Primero lideran a sus colegas y luego tienen que volver a su puesto de docente. Nunca van a tomar decisiones en su contra". Así de tajante se mostraba Beatriz Pont, analista de políticas educativas de la OCDE, en una entrevista con EL PAÍS de comienzos de marzo. "Uno de los problemas en España es que el director debe ser de esa escuela; eso mata la movilidad", acotaba.

"En muchas organizaciones y equipos, la oportunidad de dirigir, de liderar, es un signo de progresión y de versatilidad profesional. En los colegios es curioso preguntar quién quiere ser jefe, coordinador o director, y que todavía se vea como un problema, un marrón que te cae. Bien porque cambia la relación con los compañeros, bien porque no sabemos cuáles son nuestras responsabilidades y cómo llevarlas a cabo técnicamente", señalan Bazarra y Casanova. "El modelo de liderazgo educativo de la Administración está lastrado por su burocratización y su dificultad para articular un proyecto y acompañarlo de manera dinámica y flexible", lamentan.

La pública no cuenta con claustros estables —la movilidad es notable, entre interinos, concursos de traslados y docentes en prácticas a la espera de la plaza definitiva— que ayuden a dar continuidad a los proyectos. Sus equipos directivos no pueden elegir a sus profesionales. "Yo sí puedo elegir a mi personal", afirma Izuel, reconociendo que esa es una ventaja de la concertada. Pero sobre todo califica de suerte el hecho de que su colegio pertenezca a la red de centros educativos innovadores de la congregación de Nazaret, porque así se aprovechan las sinergias y se aprende de buenos modelos. "Quienes llevamos el liderazgo tenemos nuestros momentos de formación, siempre enfocada a la acción. Con lo que he aprendido un viernes voy a ver qué cosas puedo cambiar en mi aula al lunes siguiente, y en mi relación con los demás", subraya.

Marina habla de la necesidad de un liderazgo "distribuido, múltiple, compartido". Transformador, colaborativo, transparente y de puertas abiertas, democrático, con el que todo el mundo se sienta partícipe e incluido. "Hay que conocer bien al claustro, buscar los elementos que pueden servir de base y que nos permiten conectar. Romper inercias de relación y trabajo", aconsejan Bazarra y Casanova en el más puro lenguaje empresarial. Y eso tiene sus frutos. El CEIP Manuel Bartolomé Cossío, 450 alumnos y 28 profesores, ha pasado a ser bilingüe, a tener talleres en lugar de asignaturas, aulas sin mesas de profesor y un Premio Marta Mata en 2011 "por ser un modelo de escuela abierta y solidaria que apuesta por una formación integral de su alumnado" y fomenta las tecnologías de la información, la educación ambiental y la artística. La implicación del claustro ha sido fundamental. "El uso de metodologías activas puede crear dudas entre las familias; con un libro de texto es más fácil saber por dónde va el niño", comenta Santos. Pero al final, salvadas las reticencias iniciales, "el proyecto pedagógico atrae".

El equipo directivo del IES Miguel Catalán, que ofrece ESO, bachillerato y FP, y ha presentado su candidatura como centro autorizado para impartir bachillerato internacional, se enorgullece de una convivencia "amable" y una relación fluida entre sus miembros. Se propuso prestigiar la educación pública "desde la excelencia, la equidad y la inclusión". Se abrió al barrio: mediante proyectos de aprendizaje servicio, sus 720 alumnos colaboran en el Banco de Alimentos, pasean a los perros de la Sociedad Protectora de Animales o piensan en cómo fabricar mesas de luz para la escuela infantil. Y al cambio: más de la mitad de los 62 docentes de su claustro están inmersos en un proyecto de innovación pedagógica mediante el que los unos aprenden de los otros. Ha crecido, ha bajado sus índices de abandono escolar y subido sus resultados académicos. Y tiene otro Premio Marta Mata, también en 2011, "por las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades educativas desde una perspectiva inclusiva y participativa, y por la eficacia de sus medidas para gestionar la convivencia".

Implicación

Izuel llegó hace seis años a la dirección del Nazaret del barrio de Oporto, privado concertado con 65 docentes y 1.200 alumnos de infantil a bachillerato; y puso el acento en involucrar a toda la comunidad educativa en una transformación significativa en secundaria y bachillerato. Inició su pequeña revolución —"Tampoco es que inventara la pólvora, ¿eh? Recogí de lo que ya había", le quita dramatismo— con un análisis DAFO [debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades] entre su gente, como si de la ejecutiva de una empresa se tratara. "Lo hice para escuchar y conocer primero, para no entrar como un elefante en una cacharrería", justifica. A partir de aquí comenzó a cambiar cosas. Y, por ejemplo, puso en marcha las hiperaulas: todos los grupos de un mismo nivel educativo dan clase juntos, en espacios más grandes y con cuatro o cinco profesores. "No buscas que se queden prendados de ti, sino que se entusiasmen con la visión y tengan claro el porqué y el para qué", razona.

"Aquí no hay héroes; somos un centro normal que cree en un modelo, del que la gran mayoría de la comunidad participa", insiste García. Un buen equipo directivo tiene "la capacidad de inspirar, alinear a personas en torno a una visión muy clara, comunicarla bien a todos y generar confianza", aporta David Martín, coordinador de la estrategia de educación de [Ashoka](#) en el mundo. Ha comprendido que la escuela, por definición, se encuentra en permanente transformación, ha de adaptarse y requiere de un proyecto colectivo que trascienda sus propias paredes y requiere de familias, vecinos, entorno. Tiene una visión 360 grados y es capaz de manejar con éxito, de forma constructiva, personas, egos, conflictos, "y todo sin perder la brújula", apostilla. Su figura se torna

clave para que el movimiento de reflexión, aprendizaje, enriquecimiento y transformación en el que se encuentra actualmente la escuela no se quede "en suma de individualidades", según lo ven Bazarra y Casanova. Para que la ebullición y las ganas de cambio desemboquen "en un proyecto vertical y coherente", lo describen.

europapress.es

Escuelas Católicas pide una reforma educativa que no elimine la "demanda social" en la planificación escolar

MADRID, 5 Abr. (EUROPA PRESS) –

Escuelas Católicas, que agrupa a más de 2.000 colegios católicos de España, ha cerrado este viernes su asamblea nacional celebrada en Madrid reclamando un pacto por la educación entre diferentes fuerzas políticas y una reforma educativa que no elimine la "demanda social" para la planificación escolar, así como "la complementariedad de redes y la libertad de enseñanza".

Según ha informado esta patronal de colegios católicos, en la asamblea que ha acogido la casa general de las Hermanas del Amor de Dios en Madrid se ha rearmado el compromiso de la organización de "proteger y acoger a los más necesitados" defendiendo "la educación especial tanto en aulas inclusivas como en centros específicos". Además se ha presentado el decálogo contra los abusos sexuales, el programa de cumplimiento normativo (Compliance) y el proyecto para el uso de las TIC entre el alumnado con necesidades educativas especiales 'Generación Apps'.

El reelegido presidente de Escuelas Católicas, Juan Carlos Pérez Godoy, ha animado a los cerca de 200 representantes de los titulares de los colegios y a la organización en general a "convertir los desafíos y oportunidades en retos" y a "defender la escuela católica como bien social". También a "promover una escuela que se abra al mundo y asuma la diversidad cultural, social y religiosa", apunta la organización en un comunicado.

EL MUNDO

Así es el plan del PP para potenciar al máximo la educación concertada

La educación será uno de los pilares de carga del programa que va a presentar el PP este lunes en Barcelona

JUANMA LAMET. 7 abril 2019

La educación será uno de los pilares de carga del programa que va a presentar el PP este lunes en Barcelona. Los *populares* quieren consagrar la libertad de elección de centro educativo, la lucha contra el adoctrinamiento y, sobre todo, un enorme impulso a la educación concertada.

La apuesta del PP por la concertada es total. Para empezar, los de Pablo Casado quieren ampliar la concertación al Bachillerato en toda España y a la Formación Profesional básica. Además proponen reforzar la concertada de 0 a 3 años y dar más incentivos fiscales a los padres que escolaricen a sus hijos en este tipo de centros.

Otra de las novedades que plantean los *populares* es muy significativa: que los colegios concertados puedan ampliar su número de alumnos en función de la demanda. O sea, sin límites, según el documento educativo del PP, al que ha tenido acceso EL MUNDO. "Nuestro compromiso es favorecer que los centros educativos públicos y concertados puedan incrementar su oferta de plazas escolares en aquellos casos en los que sea inferior a la demanda", aseguran fuentes del partido.

Pablo Casado desgranó este sábado en Salamanca su decálogo para mejorar el sistema educativo. El punto principal es el de la libertad de elección de los padres: "Queremos hacer una buena ley de educación que acabe con las zonas de escolarización o los códigos postales: que cada familia lleve a sus hijos al colegio que quiera", dijo el candidato. "Son las familias quienes deben elegir el modelo que deseen para sus hijos y las administraciones atender a esas preferencias y respetar el carácter propio de cada centro", reza el documento.

El PP quiere ampliar el "Bachillerato concertado" a todas las comunidades autónomas "para que la concertada pueda llegar hasta la prueba de acceso a la Universidad", dijo Casado. Hasta ahora, el Bachillerato concertado ha sido muy minoritario, aunque descuelga en la Comunidad de Madrid.

Si gobierna Casado, también se "concertará la Formación Profesional básica, "para que ésta no sea una etapa que quede fuera del sistema de financiación actual". Asimismo, los *populares* quieren "elaborar un informe sobre el coste de la plaza escolar". En función del mismo se actualizaría el módulo del concierto.

Y no sólo eso: se aumentarán las deducciones fiscales a los padres que lleven a sus hijos a la concertada. "En tanto se alcance una equiparación real y efectiva de la financiación de la educación concertada, se modificará la Ley 49/2002 de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos

fiscales al mecenazgo, para reforzar que las aportaciones realizadas por las familias a entidades sin ánimo de lucro acogidas a la citada ley y dedicadas a la educación concertada, sean deducibles", apuntan fuentes del PP.

La otra gran novedad del programa se plantea reforzar el papel de la Alta Inspección de Educación, cuyas actuaciones darán lugar a "sanciones" en las autonomías que "adoctrinen" a los niños, como adelantó este diario en noviembre de 2018.

Las nuevas atribuciones para la Alta Inspección son lo más llamativo de la norma que presentará el PP. "Se fortalecerá sus competencias y sus medios humanos", según el documento educativo elaborado por el partido. Sobre todo, la capacidad de que sus actuaciones den lugar a sanciones administrativas a las CCAA que perviertan la labor educativa, por ejemplo en lo relativo a la enseñanza de la Historia de España. La Alta Inspección supervisaría el material escolar y los libros de texto e incrementaría su colaboración con la Fiscalía.

"No será una actividad censora, la Alta Inspección no censurará libros de texto, pero sí actuará cuando los manuales no se ajusten a la normativa", aseguran en Génova. Según la propuesta del PP, este órgano actuará tanto de oficio como a requerimiento de parte. Y podrá "apercibir, instar, informar e incluso, si hay infracción muy grave, proceder a una denuncia que puede incluir la sanción".

¿Qué se considera como muy grave? "Sobre todo, el adoctrinamiento" que se ha detectado en manuales "de Cataluña y Baleares" en los que se asumen las tesis del separatismo.

Casado también hizo hincapié en el refuerzo de la concertación en la educación de 0 a 3 años, para mejorar la conciliación y fijar población rural. "Reforzaremos la Escuela Rural como instrumento básico de igualdad de oportunidades y herramienta para luchar contra la despoblación", añade el documento programático.

La propuesta incluye, por último, cambios en la programación del Bachillerato, para ampliar el estudio de las Humanidades, "especialmente la Filosofía, que recuperará su condición de asignatura obligatoria".

El Decálogo para una Educación de Calidad

- Garantizar la libertad de elección de las familias para elegir centro educativo.
- Evaluación pública y estatal, que sea vinculante en el Bachillerato. "Queremos saber cómo van nuestros hijos".
- Garantizar que el castellano sea lengua vehicular. "Garantizar la enseñanza en castellano, no del castellano", y que se utilicen las lenguas vehiculares, pero "nunca en detrimento de la lengua común".
- Reforzar la Alta Inspección potenciando las competencias sancionadoras contra el adoctrinamiento. "Si se está adoctrinando, la inspección podrá denunciarlo y sancionarlo".
- Reforzar las asignaturas troncales, recuperar la Filosofía y apostar por la enseñanza de las nuevas tecnologías (STEM). "Se tiene que aprender la misma Lengua, Historia y Biología en todas las regiones", recalca.
- Apuesta por el bilingüismo en inglés para que los jóvenes salgan preparados para competir en cualquier país del mundo.
- Defensa de la Educación concertada, Especial y en el entorno rural.
- Prestigiar la profesión docente. Propone un "MIR educativo para seleccionar a los mejores profesores".
- Apuesta por prestigiar la FP dual, para la inserción laboral de jóvenes, que llegue también a la universidad, con empresas que participen en proyectos en la FP y que los continúen en la universidad.
- Apuesta por la conciliación y por la maternidad. "Vamos a impulsar la gratuidad progresiva de la Educación de 0 a 3 años" y a fomentar la conciliación, acabando con el presencialismo laboral.

EL PAÍS

La escuela saca notable en acogida, pero suspenso en integración

El choque cultural y la desigualdad de oportunidades entre nativos y extranjeros no se ha solventado. Los inmigrantes sacan peores notas y abandonan más

JESSICA MOUZO QUINTÁNS. Barcelona 8 ABR 2019

Apenas pasan unos minutos de las 11 de la mañana y un inmenso guirigay inunda el patio de la escuela Pompeu Fabra de Manlleu, en Barcelona. En el campo de fútbol, arranca una pachanga. Una alumna rubia cruza el patio a toda velocidad, entre risas, detrás de otro niño de piel negra. "Él llegó hace 15 días de Ghana. Ella nació aquí. Ya son amigos", interviene la directora, Lourdes Areñas. El centro tiene 510 alumnos, el 27%

de origen inmigrante. Marroquíes, sudamericanos, chinos, rumanos, ghaneses. Pero en el patio el pasaporte no importa. La primera barrera es la lengua. Luego, casi todo va rodado, asegura la docente. Casi todo.

La integración de los menores inmigrantes forma parte de los proyectos educativos de los centros. Hay aulas de acogida, atención especializada y acompañamiento a las familias para incorporarlas a la comunidad. Pero el choque cultural y la desigualdad de oportunidades entre nativos y extranjeros siguen patentes. Los resultados académicos son peores entre los alumnos de origen inmigrante y el abandono escolar, más alto. Los expertos abogan por un cambio de modelo hacia una educación intercultural, donde se incorpore la diversidad en el currículo y se combata la segregación dentro y fuera del aula.

“Mi hija estuvo de tercero a sexto de primaria en un aula solo con niños inmigrantes, la mayoría árabes. Ella lloraba porque sus compañeros no hablaban su idioma y en el recreo estaba sola”, relata Marilú Alberca, que llegó en 2006 a Terrassa (Barcelona) procedente de Argentina. La niña, que nació ese mismo año, fue escolarizada en La Nova Electra, un colegio público. Hace cinco años, comenzaron los problemas: “Me dijeron que la cambiaban de clase porque tenía problemas de aprendizaje, pero en ese grupo no había ningún español. Eran guetos”, protesta. Marilú denunció esta segregación ante la Inspección educativa y elevó la queja a SOS Racismo. Según la Generalitat, la Inspección actuó y ordenó que se redistribuyeran los grupos.

En el curso 2016-2017, había en España 721.609 alumnos de origen extranjero en el sistema educativo no universitario, un 18% más que 10 años atrás. Las comunidades autónomas, con competencias educativas, han desplegado recursos, como aulas de acogida, para atender a los recién llegados. También el Ministerio financia proyectos, como el MUS-E, para mejorar la integración a través del arte. “Trabajan diferentes culturas para reforzar el sentimiento de pertenencia a su país de origen y al de acogida”, explica Nuria Manzano, directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

En Cataluña, la comunidad con más alumnos de origen extranjero (23,8%), hay 801 aulas de acogida. Sirven, sobre todo, para romper la barrera lingüística, y se combinan con clases en el aula ordinaria con los demás compañeros. “Es como una pista de aterrizaje. Llegan confusos. Lo básico es dar apoyo emocional y priorizar el duelo migratorio”, explica Ángel Ramos, profesor del aula de acogida del Instituto Sant Andreu de Barcelona.

Algunos expertos aseguran que estas aulas “han dado buenos resultados”, pero se han quedado cortas. “Hemos hecho bien la acogida pero no tanto la integración. El momento más delicado es pasar plenamente a un aula ordinaria. Al sistema le cuesta atender alumnos con dificultades diversas”, alega Albert Quintana, tutor de un aula de acogida en Girona.

Apoyo constante

La mochila que traen los chavales no es menor y el abordaje de cada caso requiere tiempo. “La acogida tiene que ir más allá del primer año. Después de los dos cursos se acabaron los apoyos. Hay que promover espacios de encuentro entre los centros y fuera de ellos”, apunta Jordi Pàmies, investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tampoco es igual entrar en primaria o en secundaria, o si el alumno ha estado escolarizado o lleva tiempo fuera del sistema. “Cuanto más pequeños, más fácil. A medida que crecen, ellos se dan cuenta de las diferencias entre unos y otros y se complica”, apunta Areñas.

De hecho, los resultados académicos al final del proceso educativo cristalizan la brecha educativa entre los alumnos nativos y los de origen extranjero. En las pruebas PISA, los estudiantes con antecedentes de inmigración obtienen peores resultados en las tres competencias principales: 11 puntos menos que los autóctonos en Ciencias, 40 menos en Lectura y 43 por debajo en Matemáticas. PISA también constata que el sentido de pertenencia al centro es mayor entre los nativos. “Las medidas de atención a la diversidad no están siendo eficaces. Sigue aumentando el absentismo y el abandono”, remacha Andrés Escarbajal, profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Según el Ministerio, el abandono prematuro en inmigrantes es del 35,1% en 2018; en nativos, del 15,3%.

Entidades como la Fundación Adsis, que tiene programas de acción social, funcionan de refuerzo educativo donde no llega el sistema ordinario. “Ayudamos en las tareas del colegio, damos refuerzo personal centrándonos en sus competencias. El sistema está estandarizado y le cuesta adaptarse a la diversidad”, apunta David Alcaina, director del centro Taleia de Adsis en Valencia. Guadalupe Hernández recurrió a ellos para buscar “lo que no le daba el colegio”. Llegó de Ecuador en 2002 con sus hijos, de 17 y seis años. “Falta un espacio de comunicación entre iguales. A los jóvenes migrantes no se les pregunta qué necesitan. Se sienten excluidos. A mi hijo Josué le hicieron una adaptación curricular por su bien, pero eso también es una forma de excluir. No entendía por qué tenía deberes distintos, por ejemplo”, relata.

Con todo, los expertos matizan que sobre las desigualdades en resultados académicos no solo influye el pasaporte. Si bien la condición de extranjero aumenta un 16% las probabilidades de abandono, según otro estudio del ministerio, “el bolsillo separa más que la melanina”, resume Escarbajal. El 80% de los alumnos extranjeros están escolarizados en centros públicos. “El peso socioeconómico importa. Nuestro sistema es bastante segregador. Y exigimos lo mismo a un alumno con situaciones complejas que a otro con la vida solucionada”, lamenta Quintana. Ramon Simon, director general de atención a la familia y la comunidad educativa de la Generalitat de Cataluña, asegura que combatir la segregación escolar ha de ser la primera línea de acción. “Hay que evitar que todos estos alumnos se concentren en un centro determinado”, señala.

En la escuela de los hijos de Mohamed El Outmani, en Mataró, hay un 95% de inmigración. “Mis hijos no han tenido problemas de integración porque la mayoría son marroquíes. Es como si viviesen en Marruecos”, explica. Él llegó a España en 1999; sus hijos nacieron en Mataró. Quería cambiarlos de escuela, pero otros compatriotas le advirtieron de la exclusión que ellos experimentaban en centros con poca inmigración. “Sus

hijos sufren porque son minoría y nadie quiere jugar con ellos. Hasta los adultos están excluidos de los grupos de whatsapp de padres”, lamenta.

El choque cultural tampoco es fácil de gestionar. “Tuvimos una niña de Pakistán cuyos padres se negaban a que hiciera Educación Física. A partir de crear vínculos con la familia, entendiendo que tienen otra cultura y empatizando, pudo asistir a esa clase”, rememora Ramos. Con todo, añade, desde las primeras oleadas de migrantes, se han roto muchos estereotipos. “Tenemos una niña marroquí de lo más futbolera en el patio. Rompe el estereotipo cultural y de género”, explica Xavier Murillo, director del Sant Andreu.

Una de las principales barreras que encuentran los recién llegados, coinciden docentes e investigadores, es entender también algunas convenciones sociales o marcos mentales. “No hay conflictos, pero sí problemas con los códigos o falta de comunicación. Por ejemplo, si me miran mal, tengo que responder. Pues no. Hay que explicarles que eso aquí se penaliza”, agrega Quintana. Algo así le ocurrió a Mohamed: “Mis hijos no miraban a los ojos cuando hablaban. Y los psicólogos me decían que no conectaban por los ojos. Pero es que en mi país, mirar a los ojos significa desafiar. Aquí, no mirar a los ojos es faltar al respeto. Yo no lo sabía y cuando me lo contó un amigo, les enseñé a mis hijos a conectar con los ojos”, explica. Un modelo intercultural real, señala Escarbajal, “implicaría asumir prácticas curriculares evitando la marginación y añadiendo elementos culturales” más allá de los europeos.

Simon señala que, al menos en Cataluña, la conflictividad cultural es baja “y se soluciona en los centros”. Por ejemplo, sobre el uso del velo en las aulas, que Francia prohibió en 2004, apunta: “A veces es mejor no regularlo de forma estricta y dejárselo a los centros, que tienen un carácter más abierto para abordarlo”.

Los expertos defienden avanzar hacia un modelo intercultural, un extremo que apoya, sobre el papel, el sistema educativo español pero que aún no se ha trasladado a la práctica real. “España apostó por una asimilación cultural: ‘deja tu cultura e intenta asumir la mía’. Si hacemos eso, evitamos la construcción de un ciudadano de primera. Hay que apostar por una política intercultural e inclusiva y trabajar a todos los niveles. También con los autóctonos”, sostiene Escarbajal.

Más recursos y formación para abordar la diversidad y que las estrategias de socialización trasciendan al entorno extraescolar son, según los docentes, las asignaturas pendientes del sistema para garantizar el éxito educativo. Pàmies agrega una receta de factores para que estos chavales triunfen: apoyo familiar, la figura de un docente que lo alienta y lo acompaña, convivir en un grupo sin segregación y, sobre todo, contar con el apoyo de la comunidad, para que no abandone su cultura de origen, sino que conviva con las dos.

EL MUNDO

Albert Rivera propone una Selectividad única en toda España y una asignatura nacional: Constitución Española

El presidente de Ciudadanos ha prometido que si él gobierna, impulsará un Pacto Nacional por la Educación que también incluirá reforzar la Alta Inspección del Estado para "acabar con el adoctrinamiento" en las aulas

LUIS ÁNGEL SANZ. 8 abril 2019

Albert Rivera ha desgranado hoy gran parte de su programa electoral para las elecciones generales del 28 de abril en el **Foro de El Mundo La España necesaria**. El candidato de Ciudadanos a la Presidencia del Gobierno ha prometido que si es presidente, pondrá en marcha una prueba de Selectividad única para toda España. E implantará una nueva asignatura troncal también en todo el territorio: Constitución Española.

Además, Rivera ha recordado que si él gobierna, impulsará un Pacto Nacional por la Educación que también incluirá reforzar la Alta Inspección del Estado para "acabar con el adoctrinamiento". En ese caso, incrementará la partida de los Presupuestos Generales destinado a esta institución.

El candidato 'naranja' también apuesta por que el español sea lengua vehicular en toda España, junto a las lenguas cooficiales allí donde existan. "La lengua de todos no puede estar excluida", ha explicado, "de la educación pública en España". "En Cataluña, de 25 horas lectivas que existen a la semana, sólo hay tres en español; y eso no puede ser", ha remachado.

Con la nueva asignatura que propone, Constitución Española, el líder catalán ha explicado que su objetivo es que "los principios y valores de nuestro Estado social y democrático de Derecho se enseñen y aprendan en todos los colegios de España", al contrario de lo que considera que ocurre ahora.

"Si a alguien le molesta esta asignatura tiene un problema con la democracia, no entiendo que nadie se pueda oponer a que su hijo estudie las leyes que nos hemos dado entre todos los españoles", ha dicho el líder de Ciudadanos en el foro celebrado en Madrid.

Esta asignatura, según ha añadido, será obligatoria y troncal. Y enseñará el "Estado social, la economía de mercado, los principios de la Constitución y los estatutos de autonomía".

Como explican fuente de Ciudadanos, en los últimos años, los nacionalistas "han utilizado la escuela para falsear la historia y adoctrinar a nuestros hijos". Por eso, este partido quiere convertir los colegios públicos y concertados en una garantía "para un proyecto de unión, de libertad y de igualdad para vivir un futuro que se llama España".

En cuanto a la Selectividad única para toda España, Rivera se ha preguntado "¿qué sentido tienen 17 sistemas de evaluación?". "Quien tenga miedo a un sistema igual para todos es que a lo mejor no está haciendo las cosas bien o está haciendo trampas", ha asegurado, en referencia a las comunidades autónomas.

"La escuela es el templo cívico de la democracia, queremos que sea también el foco de la cohesión entre españoles", ha añadido Rivera, que también ha prometido un incremento de la partida económica en los Presupuestos Generales del Estado para dotar de más recursos a la Alta Inspección del Estado contra el "adoctrinamiento" en escuelas.

El candidato *naranja* también ha propuesto que los colegios abran en julio y agosto para dar clases de inglés. El objetivo de esta medida es doble: facilitar la conciliación en verano y reforzar la Educación en esta lengua extranjera.

Rivera ha manifestado su intención de que el inglés pase a ser "poco a poco" también lengua vehicular porque "aprender inglés no puede ser un lujo, sino que es una necesidad".

Además de las nuevas propuestas en educación anunciadas, Rivera también ha avanzado parte de lo que será su programa económico, que presentará de forma extensa este martes, sus propuestas para fomentar la natalidad, de reforma de la Ley Electoral, para que los independentistas se encuentren una barrera mínima de votos para entrar en el Congreso, o una 'ley antidedazos' que haga imposible "colocar a tus amigos en las altas instituciones del Estado", como entiende que ha hecho Pedro Sánchez en los últimos ocho meses.



El acoso, faltar a clase o participar en riñas: así serán las sanciones a las que se enfrentan los estudiantes

La Comunidad de Madrid ha aprobado el decreto sobre convivencia escolar que refuerza la normativa en la lucha contra el acoso escolar, que recoge entre otras sanciones que la desconsideración con compañeros, faltar a clase de forma reiterada sin justificar o participar en riñas será motivo de seis días de expulsión.

Por MDO/E.P. Martes 09 de abril de 2019

El Consejo de Gobierno ha dado luz verde a esta normativa este mismo martes, que entrará en vigor el próximo curso 2019/20, y que define los diferentes tipos de faltas y cómo actuar ante cada uno de ellos, según ha desgranado el vicepresidente regional, Pedro Rollán, en rueda de prensa. Además, establece un marco regulador para que cada centro escolar disponga de su propio plan de convivencia y de una comisión que garantice su cumplimiento.

Este decreto establece un marco regulador que permite a los centros escolares elaborar su propio plan de convivencia, así como la normativa que asegure su cumplimiento. Las medidas incluyen a la totalidad de la comunidad educativa y hace hincapié en la prevención y la resolución de conflictos en el seno de los centros.

Regula las comisiones de convivencia, que tendrán entre sus funciones la de elaborar el plan que promueva en cada centro, el buen clima escolar y facilite la prevención, detección, intervención y resolución de los conflictos. Este documento, que se incorporará al proyecto educativo del centro, dará instrucciones claras sobre los procedimientos para prevenir y actuar contra la violencia en las aulas, el acoso escolar y la LGTBIfobia.

Además, la comisión elaborará al final de cada curso una memoria con los objetivos conseguidos, las actuaciones realizadas y sus conclusiones. Finalmente, este equipo de trabajo analizará durante el primer mes de cada curso escolar las propuestas de modificación del plan de convivencia que se hayan recogido en la memoria, con el fin de incluir las que consideren convenientes.

El decreto incluye las conductas contrarias a las normas de convivencia, que serán de tres tipos. Las leves se corregirán de forma inmediata por alguno de los profesores del centro mediante una amonestación verbal, la expulsión de una clase o actividad, o realizando algún tipo de tarea que mejore el entorno del centro.

Las faltas de asistencia reiteradas sin justificar, la desconsideración con los compañeros o la participación en riñas, entre otras, serán consideradas conductas graves. En estos casos, el alumno podrá ser expulsado de clase, de las actividades extraescolares o incluso del centro por un tiempo máximo de seis días lectivos.

Por último, se considerarán faltas muy graves el acoso físico o moral a los compañeros, las amenazas o los insultos a los profesores, los actos de intimidación o violencia, la grabación y difusión de agresiones o humillaciones o la discriminación por cualquier razón de nacimiento, raza, sexo, religión, orientación sexual u opinión, entre otras. Este tipo de acciones se corregirán con la realización de tareas, la prohibición de participar en ciertas actividades, cambio de grupo, expulsión de determinadas clases, o expulsión temporal o definitiva del centro.

Serán los propios centros los que determinen la gravedad de las conductas y, por lo tanto, las medidas que se aplicarán al alumno implicado. Cuando se produzca alguno de estos casos, el centro abrirá un expediente y

designará a un profesor que será el instructor encargado de recopilar toda la información, trasladársela a los padres y adoptar una resolución en un plazo máximo de 18 días.

La resolución se le comunicará al alumno, a la familia, al Consejo Escolar, al claustro de profesores y al Servicio de Inspección Educativa de la Comunidad. En todos los casos se preservará el derecho de los estudiantes a la educación obligatoria y se valorarán la edad, la situación y circunstancias personales, familiares y sociales del alumno y cualquier otro factor que pueda haberle conducido a actuar de esa manera.

europapress.es

Celaá reivindica la "actitud de permanente aprendizaje" frente a una sociedad "que se transforma a gran velocidad"

MADRID, 10 Abr. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha reivindicado este miércoles la "actitud de permanente aprendizaje" frente a una sociedad "que se transforma a gran velocidad", y ha señalado la formación "a lo largo de la vida" como un antídoto contra el "riesgo" de exclusión. "En la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, debemos adoptar una actitud de permanente aprendizaje para evitar perder el pulso de un saber que se transforma a gran velocidad", ha dicho Celaá durante la entrega de los premios Miguel Hernández, celebrada en la sede del Ministerio en Madrid.

Estos premios reconocen la labor realizada por instituciones públicas, entidades privadas sin ánimo de lucro y centros públicos de Educación de Personas Adultas para el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida, y reciben el nombre del poeta alicantino por ser un símbolo de aprendizaje autodidacta, ha subrayado Celaá.

"Es un acto de justicia y aprecio" hacia Hernández, según la ministra, que ha recordado cómo el poeta "dejó la escuela a los 14 años pero siguió colaborando con otros intelectuales en las misiones pedagógicas de la República" a pesar de "ser pastor y haber pasado hambre y sufrimiento".

En esta edición de los Miguel Hernández, el primer premio ha galardonado al Centro de Educación de Personas Adultas Abril de Badajoz, por su proyecto 'Prometeo: una forma natural de entender y atender la diversidad', una propuesta curricular orientada a compensar desigualdades y a garantizar experiencias de éxito a los adultos con baja autoestima e historias previas de fracaso escolar.

El segundo premio ha sido para la Asociación del Voluntariado de Prisiones de Granada por su proyecto educativo 'Transición', donde un grupo de voluntarios, en su mayoría profesores jubilados, ayudan a internos con escasa formación y procedentes de ambientes deprimidos.

El tercer premio ha recaído en la Fundación Balía por la Infancia de Madrid por su proyecto 'Conecta mayores - conecta joven', en el que jóvenes de 14 a 18 años trabajan de forma voluntaria y altruista con personas mayores con dificultad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, el jurado de los premios ha reconocido con la mención especial Julián Sanz del Río a tres centros: al Centro de Educación de Personas Adultas Montes Norte de Piedrabuena (Ciudad Real), al Centro de Educación de Personas Adultas Villaverde (Madrid) y al Centro Público de Educación de Personas Adultas Cuenca Minera de Teruel.

europapress.es

UGT afirma que España necesitará 167.000 profesores en los próximos años y critica que ningún partido aporta medidas

Según el sindicato, habría que alcanzar el 7% del PIB en financiación para equiparar la educación española al resto de Europa

MADRID, 11 Abr. (EUROPA PRESS) –

El sindicato UGT ha advertido de que España necesitará crear 167.000 plazas de docentes en los próximos cuatro años, y ha criticado a los principales partidos políticos por no abordar este problema ni proponer medidas en los programas electorales con los que se presentan a las elecciones del próximo 28 de abril.

"Es un tema muy serio y no hemos visto pronunciarse a ningún partido", ha denunciado este jueves responsable de Enseñanza de UGT, Maribel Loranca, en una rueda de prensa donde ha detallado las propuestas del sindicato en educación ante las elecciones generales.

Según UGT, el próximo gobierno que salga de las urnas "deberá afrontar que 78.290 docentes estarán en condiciones de jubilarse en los próximos cinco años", mientras que, por otro lado tendrán que ofertar "en no

más de cuatro años" 88.860 plazas para profesores interinos que ocupan plaza vacante en las enseñanzas no universitarias.

"Denunciamos que, tras firmar un acuerdo de estabilización de empleo en las administraciones públicas, las ofertas siguen siendo insuficientes, porque después de que el año pasado se ofertaran 23.000 plazas seguimos teniendo una media de un 25% de tasa de interinidad en todo el Estado", ha expuesto Loranca.

CONTRA LAS "OCURRENCIAS" ELECTORALES

En ese sentido, la responsable de enseñanza de UGT ha sido muy crítica con las "ocurrencias" electorales que atribuye a los principales partidos cuando hablan de propuestas de educación mientras, en su opinión, no afrontan la necesidad de crear nuevas plazas de profesores para un sistema educativo "que no para de crecer en número de alumnos".

En particular, Loranca ha cuestionado propuestas como que las oposiciones a docente sean iguales en España. "¿Cómo se creen que es?", ha dicho la dirigente de UGT, que después ha señalado el anuncio de Albert Rivera, candidato a la presidencia por Ciudadanos, de crear una asignatura obligatoria sobre la Constitución.

"Vamos a ver, los valores constitucionales se llevan enseñando desde 1978 y se abordan de manera transversal. Además, se estudiaba de forma mucho más concreta en una asignatura, Educación para la Ciudadanía, que no le gustaba a los sectores conservadores", ha explicado.

En ese sentido, Loranca ha defendido que, cuando se habla de valores constitucionales, "se den herramientas a los estudiantes para formarles como ciudadanos críticos, comprometidos y que construyan país, para que sean capaces de reclamar que se cumplan derechos constitucionales como un trabajo digno o una vivienda digna".

En su repaso a las propuestas electorales en educación, la responsable de enseñanza de UGT también ha señalado al PSOE. "Vamos a aprobar una evaluación para los docentes antes de hablar con los profesores", ha ironizado recordando el anuncio de la ministra de Educación, Isabel Celaá, de incorporar una evaluación voluntaria para los profesores.

Según Loranca, la evaluación forma parte de "la cultura de los docentes", pero ha reclamado que la propuesta sea presentada al profesorado. "Dígame cómo le gustaría evaluar el sistema, con qué finalidad y objetivo, ese tipo de cosas", ha añadido aludiendo a Celaá.

NUEVA LEY Y MÁS FINANCIACIÓN

Ante la llamada a las urnas, UGT ha reclamado a todas las formaciones políticas una nueva ley educativa "basada en acuerdos amplios" y con "vocación de estabilidad y equilibrio", así como incrementar el gasto en educación hasta alcanzar el 7% del Producto Interior Bruto (PIB) para equiparar a España con los países occidentales. "A los docentes se les pide innovación educativa, que apuesten por nuevos métodos y ofrezca atención individualizada. Estamos de acuerdo, pero se nos pide y nunca se les da los medios, y jugamos en otra liga", ha expuesto Loranca recurriendo a un símil futbolístico. En su opinión, exigir a la educación española los resultados de otros países del entorno con la financiación actual es como "pedir al Huesca que gane la liga".

Entre las propuestas de UGT, también se ha subrayado "la implantación generalizada" del primer ciclo de Educación Infantil "con carácter gratuito mediante una oferta pública suficiente", y la creación de un estatuto de la función docente, algo que apoyan todos los partidos.

"Estamos cansados de repetirlo, pero se necesita una regulación que incluya la formación inicial del profesorado, la permanente, regular el sistema de ingreso, acceso y promoción, que debe ser acreditando méritos y sin que existan más trabas", ha reclamado Loranca.

Además, UGT pide a los partidos un "compromiso serio de financiación pública" para las universidades, así como que se siga avanzando en su "gobernanza democrática" con criterios de "transparencia, calidad y rendición de cuentas", y también ha expuesto demandas para los trabajadores de la educación concertada, como recuperar el acceso al contrato de relevo de jubilación parcial eliminado en 2013.

"Esperamos del próximo gobierno que reanude el diálogo social en materia educativa, con la comunidad educativa y con representantes de los trabajadores", ha sentenciado Loranca recordando que los alumnos son "el sujeto más importante" del sistema educativo y a ellos deben ir dirigidas las políticas educativas. Por eso ha lamentado la falta de medidas contra la tasa de abandono temprano en España, que sigue siendo de las más altas de Europa.

europapress.es

Google ya supera a los profesores como fuente de información científica de los alumnos de ESO de Madrid según un estudio

MADRID, 11 Abr. (EUROPA PRESS) –

El buscador Google ya supera a los profesores como fuente de información científica de los alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid, según el estudio 'Evaluación de la Cultura Científica' liderado por la Universidad

Complutense de Madrid en colaboración con la Universidad Camilo José Cela y financiado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

"Esto confirma claramente que el paradigma de adquisición de información está cambiando y se debe tener en cuenta para todas las decisiones que impliquen la transmisión de la ciencia y la cultura", ha destacado José Antonio López Moreno del Departamento de Psicobiología y Metodología en las Ciencias del Comportamiento de la UCM.

Estos resultados se extraen del proyecto 'Evaluación digital de la Cultura Científica en ESO', cofinanciado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y la Universidad Camilo José Cela, en el que han participado 4.730 alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid matriculados en centros públicos, privados y concertados.

Según la investigación, la mayor parte de la cultura científica se adquiere entre los 12 y los 16 años. Para llegar a esta conclusión los investigadores han comparado los resultados obtenidos por los alumnos de ESO con los resultados obtenidos por adultos en Estados Unidos y en varios países de Europa. "A pesar de los informes PISA, los alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid muestran un nivel alto en conocimientos de ciencia básica frente a la media europea", añade López Moreno. Sin embargo, destaca el alto porcentaje de alumnos que no conoce a ningún investigador español: el 77%.

El científico más conocido es Albert Einstein, seguido de Marie Curie e Isaac Newton, resultados que concuerdan con los resultados de otros estudios internacionales. A Google (66,5%) y a los profesores (57,7%) les sigue la televisión y YouTube como fuentes de información científica. En las redes sociales, uno de cada cuatro estudiantes afirma que ha adquirido conocimiento científico a través de ellas, a pesar de que su uso está asociado a un menor tiempo dedicado a la ciencia y a la cultura.

EL 30% NO HA IDO A UNA BIBLIOTECA

"Un aspecto relativamente preocupante del estudio es que el 30% de los estudiantes de la ESO nunca han ido a una biblioteca y que uno de cada cuatro alumnos de ESO declara no haber realizado nunca alguna actividad relacionada con la ciencia y la cultura en su tiempo libre", según López Moreno.

La mayoría de los alumnos encuestados concibe en su imaginario al científico como una persona "mayor, con gafas, inteligente y poco mentirosa", según este estudio. Para la gran mayoría de los alumnos, un científico podría ser presidente del Gobierno de España pero lo que más claro tienen, más del 90%, es que esta profesión es menos querida que la de futbolista. "Nuestros resultados muestran esencialmente que los alumnos de ESO tienen un nivel de conocimiento científico muy parecido a los adultos de Estados Unidos y de Europa con el mismo nivel de formación. Sin embargo, todavía queda mucho por avanzar y se debe investigar la influencia de internet, a través de todos los dispositivos, sobre el aprendizaje de la Ciencia", concluye López Moreno.

ESCUELA

La obligatoriedad de la educación emocional **EDITORIAL**

El desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas se ha acelerado desde los últimos 15 años, donde se han realizado trabajos en las diversas comunidades encaminados a difundirla y potenciarla hasta tal punto que actualmente la educación emocional es una expresión habitual en el mundo educativo. La Educación Emocional es un recurso educativo que busca prevenir la falta de control emocional en la etapa académica, y que proporciona al alumnado herramientas para controlar las emociones y los sentimientos que surgen en las diferentes etapas de la vida.

Desde 2014, Canarias fue la primera comunidad en implementar la educación emocional en sus aulas, los alumnos de primero a cuarto de primaria, de seis a nueve años, tienen 90 minutos semanales de esta nueva asignatura. La materia, que es obligatoria, les enseña a identificar sus estados de ánimo en un horario que ha sido posible gracias al recorte de las clases de Matemáticas y Lengua. La asignatura comprende tres bloques temáticos: la conciencia o alfabetización emocional (aprender a percibir, validar, aceptar o clasificar y comunicar las propias emociones y las de los demás), la regulación emocional (desarrollar la capacidad de manejar y modificar sus emociones de manera apropiada a los contextos y relaciones, así como aprender a gestionar los conflictos) y la creatividad (fomentar la autoconfianza en las propias capacidades creativas, así como estimular la sensibilidad a la realidad y la actitud favorable hacia lo novedoso).

Este tipo de contenidos ayudan a colocar al alumno dentro del ajuste escolar, que es el lugar en el que cada alumno se ve dentro del sistema, la empatía y la sensibilidad en temas interculturales en el aula o su estrecha relación con el rendimiento académico. Además, es una herramienta para luchar contra el acoso escolar. Los niños acosan cuando no han aprendido a regular sus emociones de manera efectiva, y cuando no han aprendido a crear y mantener relaciones de apoyo. Con frecuencia se sienten abrumados por sentimientos

como los celos, la ira, la excitación, la curiosidad, la soledad, la decepción, el aburrimiento y el miedo. Y no saben cómo simpatizar con los compañeros que se ven, actúan o se sienten de manera diferente. En las escuelas que enseñan inteligencia emocional, los resultados hablan por sí mismos. Estas escuelas tienden a reportar un aumento en el éxito académico, mejores relaciones entre maestros y estudiantes, y una disminución en el comportamiento problemático, incluida la intimidación.

Por suerte, la inteligencia emocional cobra cada día mayor importancia en una gran parte de los colegios.

¿A quién le importa...?

Javier Solana fue nombrado ministro de educación en 1988, tras las revueltas educativas contra José María Maravall. Como es tradición, asistieron a su toma de posesión, los que le precedieron en el cargo. Según cuentan, a uno de ellos, famoso por sus sentencias y con experiencia en distintas carteras le pidió un consejo, a lo que este ministro le respondió: «Que salgas de aquí cuanto antes con destino a otro ministerio».

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

No es fácil ser ministro de educación en España, primero por lo mucho que se espera de él, y segundo por lo poco que puede hacer, sea quien sea el titular, ya que por un lado las competencias reales de educación las ejercen las autonomías. Para lo bueno y lo malo, son ellas las que deben dar respuestas de la administración ordinaria de la educación. A eso se le une la dificultad añadida ya que la educación en este país está altamente politizada. Lo que se haga y se deje de hacer estará marcado por el tinte y la sospecha política, que es tanto como decir por los prejuicios ideológicos e intereses partidistas. Con una diferencia: la izquierda suele pecar de acción y la derecha de omisión.

Hay que reconocer que el mayor componente ideológico está en manos de la izquierda, no sólo política, sino sociológica. De ahí que, de partida, no admita nada que venga de la derecha a la que siempre ve como el enemigo a abatir. Con la superioridad moral e intelectual que se arroga, considera que cualquier iniciativa legislativa que provenga del bando contrario está no sólo equivocada, sino cargada de intenciones injustas desde el punto de vista social, ineficaces desde el punto de vista académico y sujeta a intereses económicos para perpetuar las brechas sociales. En cualquier caso, admite que el actual sistema, aunque en él predomine la escuela pública, reduplica las igualdades sociales a lo que suma, en los últimos tiempos, la brecha de género. Considera que la escuela concertada es un mal menor que hay que tolerar, pero al que en gran medida se le achaca las deficiencias del sistema público por marcar distancias. Sin olvidar la enseñanza de la religión, como tema de lucha, siempre resucitada cuando no hay otras propuestas más creativas.

Por el contrario, la derecha y el centro derecha, más allá de la libertad de educación, recogida en el artículo 27 de la Constitución, el respeto a la concertada y la defensa tímida de la enseñanza de la religión, matizada en las comunidades autónomas donde gobierna, no tiene un ideario propio. La pérdida de valores educativos tales como el esfuerzo, el respeto, la responsabilidad, la autoridad del profesorado etc., que el centro derecha sociológico sigue denunciando como gran carencia de la educación en general, especialmente en la pública, apenas tiene ya eco en los respectivos programas electorales de sus representantes políticos.

Cuando escribo estas líneas aún no se han publicado los respectivos programas electorales, pero en los anticipos que conozco, se utiliza más la educación como instrumento al servicio de otras políticas que al servicio de la calidad educativa.

En la izquierda, y centro izquierda, siempre llena de adjetivos rimbombantes y tópicos se sigue apostando todo a la educación pública y a su financiación. El mantra del 5% del PIB como varita mágica sigue presente, como si sólo con más inversión económica se solucionara el problema. Olvidan que, aunque la educación buena es cara, la educación cara no es por sí misma buena y que el 5% en un panorama de recesión económica al que nos encaminamos, garantizaría el fracaso educativo puesto que necesariamente, si disminuye el PIB, disminuirá el importe dedicado a educación. Además, olvidan que los presupuestos del MEC, o sus correspondientes siglas según la legislatura, sólo suponen un 5% del gasto educativo total. Si de verdad creyeran en esta medida pondrían el acento en el compromiso de gasto de cada una de las Comunidades Autónomas donde gobiernan. El resto de las medidas no son más que un conjunto general de propósitos, generalidades y banderines de enganche que ponen de manifiesto la ausencia de políticas educativas efectivas y reales para solucionar el problema educativo.

Para la derecha, o el centro derecha, por el contrario, además de las libertades educativas plasmada en la propuesta de concertación del bachillerato, -no se trata tanto de concertar una etapa cuanto de garantizar la gratuidad de la enseñanza obligatoria que inevitablemente se extenderá hasta los 18 años-, el gran problema es la vertebración del sistema educativo que, si bien es un problema político de primer orden, no es el principal problema educativo de este país. Bien es verdad que, al menos en el programa, manifiestan algunas medidas y políticas educativas más concretas que afectan al profesorado, a la dirección y a la evaluación. El problema es que no explican, ya que las propuestas son las mismas de elecciones anteriores, por qué no lo hicieron cuando tuvieron ocasión de hacerlo, o en qué y cómo corregirán lo que hicieron.

En cualquier caso, lo que se desprende hasta el momento, es que la educación no es el asunto prioritario de esta campaña, y que no se ofrecen propuestas de solución a los problemas educativos. Lo cual es explicable cuando la política es un problema educativo más que una propuesta de soluciones, por haberse convertido en un instrumento de ideologización – en especial de la izquierda-, y cuando el pacto fracasó por segunda vez. Al menos podrían haber extraído unos y otros las principales propuestas que escucharon de los expertos en la subcomisión del Congreso. Ni siquiera eso.

Termino con una cita sacada de la carta que dejó escrita Obama a Donald Trump, siguiendo una tradición en la que cada presidente americano le ofrece consejos y buena suerte a su sucesor. En ella, además de felicitarle por la gran suerte y fortuna que han tenido para acceder al cargo, la primera recomendación que le hace es la siguiente: «*Depende de nosotros hacer todo lo que podamos para contribuir al éxito de cada niño y de cada familia que estén dispuestos a trabajar duro*».

El lector atento podrá ver la diferencia entre los consejos del principio y del final de este escrito. Como se ve, Obama no olvida la parte de responsabilidad que corresponde al político y la que corresponde a cada niño y familia.

Los expertos advierten: sin investigación, no habrá una FP de calidad

Según un estudio reciente elaborado por las universidades de Barcelona y Murcia, la producción científica nacional sobre la Formación Profesional es dispersa y no hay líneas de investigación consolidadas, lo que impide avanzar hacia un modelo de excelencia. Los expertos piden el apoyo de la administración pública y la participación activa de la comunidad científica para «desestigmatizar» estos itinerarios formativos, que sí cuentan con gran aceptación en países como Alemania, Suiza o Austria.

Marina Muñoz

En España no se investiga lo suficiente sobre la FP, y eso supone un obstáculo para avanzar hacia un modelo de excelencia. Esta es la principal conclusión del reciente estudio «Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)», elaborado por el Dr. Benito Echeverría (catedrático de la Universidad de Barcelona) y la Dra. Pilar Martínez (profesora de la Universidad de Murcia) y coordinado por la Fundación Bertelsmann y la Fundación Bankia por la Formación Dual. El informe, que reclama más recursos para la investigación en este ámbito, fue presentado el pasado 2 de abril en Madrid.

Durante la presentación, Francisco Belil, vicepresidente de la Fundación Bertelsmann, hizo hincapié en que la implementación de una FP de calidad «también requiere la participación activa de la comunidad científica» y en que «la investigación sobre este modelo formativo tiene que ser paralela a los esfuerzos de empresas, centros educativos y administraciones públicas». Además, recordó que la FP «se ha probado como una herramienta eficaz para combatir el desempleo juvenil».

Por su parte, Amalia Blanco, directora general de Comunicación y Relaciones Externas de Bankia, subrayó que «uno de los grandes problemas del actual sistema de FP es la falta de datos, cifras y modelos comparables» y destacó que el estudio presentado pretende «contribuir a solucionar esa carencia».

Panorama poco alentador

En la mayor parte de países de la OCDE (y, sobre todo, en Alemania, Austria o Suiza), la Formación Profesional cuenta con más prestigio que en España, donde, para muchos, sigue tratándose de un itinerario «de segunda» destinado a quienes no valen para cursar el bachillerato o entrar en la universidad. El modelo no cuenta con el reconocimiento social que merece y la tasa de matriculaciones es baja. En concreto, solo el 12% de los alumnos cursa algún ciclo formativo, algo menos de la mitad de la media europea, que se sitúa en el 25%.

Otro aspecto llamativo es que en la OCDE el 17% del alumnado de enseñanza secundaria está matriculado en programas educativos que combinan escuela y trabajo (Formación Profesional Dual), mientras que en España únicamente cursa esta modalidad el 3% de los 729.000 alumnos de Formación Profesional Inicial pese haber transcurrido ya un lustro desde su implantación.

Por último, destaca en el informe un dato nada halagüeño: España es el país de la OCDE que más «ninis» ha generado desde que comenzó la crisis. En 2005 se contabilizó un 16% de jóvenes de entre 15 y 29 años que ni estudiaban ni trabajaban. Diez años después, la tasa se elevaba hasta casi el 23%, más de ocho puntos por encima de la media, que apenas varió durante el mismo periodo de tiempo.

Escasa producción académica

Los autores de este informe consideran que el estigma en torno a la FP se debe, en gran parte, a la falta de información y la ausencia de análisis científico. Según el estudio, entre 2005 y 2017 la producción académica publicada sobre la Formación Profesional en general ha sido «escasa» y «poco regular».

Los doctores Echeverría y Martínez han identificado en este periodo un total de 54 tesis doctorales sobre FPI. El 41% se ha concentrado en los dos últimos años. La defensa de las mismas se ha hecho en nueve facultades distintas de 27 universidades, principalmente en las de Educación (65%). Se trata de un tercio del total de instituciones de este tipo y, además, en un 30% de ellas solo se ha presentado una tesis.

Por otro lado, la inmensa mayoría de los directores de tesis solo se ha responsabilizado de una, por lo que difícilmente se puede hablar de la existencia de líneas claras de investigación asentadas en el tiempo. Según los expertos, este hecho puede deberse a la «poca o casi nula» presencia de materias sobre FP en las

carreras universitarias, ya que «antes de la implantación de Bolonia eran contados los centros que las contemplaban en sus planes de estudio» y «ahora solo son una excepción en algún máster profesionalizador y más aún en los de carácter investigador».

Deficiencia de producción científica

En cuanto a los artículos publicados en revistas científicas, el estudio ha detectado un total de 174, buena parte de ellos de carácter divulgativo. Su distribución, que se realiza entre 90 publicaciones especializadas, es irregular. La mayoría de las revistas solo ha publicado uno (61%) o dos (15%) en los trece años analizados. Las demás han publicado tres (11%), cuatro (3%) o cinco (7%) y solo el 3% restante ha publicado ocho. Además, tampoco se ha hecho de forma regular, sino que las publicaciones se encuadran en buena parte en tres monográficos. Estos datos indican que, por lo tanto, tampoco se puede hablar de líneas editoriales de revistas especializadas en torno a la FPI.

Respecto a los autores, el más prolífico ha publicado nueve artículos, mientras que el siguiente autor más fecundo, con seis artículos, es responsable de la dirección del mayor número de tesis a las que se ha hecho referencia antes. Salvo estas excepciones, tres cuartas partes del total de autores solo han publicado un artículo y tan solo un 5% ha publicado dos. Según los expertos, «es otro indicador más de la práctica inexistencia de líneas de investigación sobre la temática objeto de análisis».

Proyectos de investigación e innovación

El estudio analiza un total de 32 proyectos de investigación o innovación relacionados con la FP. Tan solo 5 de ellos han sido organizados o coordinados por universidades, mientras que casi la mitad de los 27 restantes han contado con el soporte de fundaciones y/o asociaciones como Cámaras de Comercio, Confederaciones de Empresarios, etc. La mayoría de este tipo de entidades ha propiciado el desarrollo de proyectos relacionados con la Formación Profesional Dual (el 56% de los proyectos analizados), que se han centrado en analizar la implantación y desarrollo de la modalidad formativa a nivel estatal y en las comunidades autónomas.

Según los expertos, aunque los apoyos institucionales «han podido contribuir a la ejecución de los proyectos», no han conseguido «la consolidación de grupos de investigación que logren generar y desarrollar líneas de investigación». Al parecer, se trata simplemente de «ayudas puntuales».

Temáticas y corrientes de investigación

La configuración de la FPI es la principal temática de los artículos analizados en el estudio, no tanto de las tesis y menos de los informes, en los que prima el contexto donde se desarrollan los programas formativos y su contribución a la innovación de las empresas.

El segundo tema más tratado en las tesis y los artículos es el de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el entorno educativo, seguido del interés por la gestión de los centros. Sin embargo, los informes analizados no contemplan prácticamente elementos relacionados con esos centros educativos.

En cuanto al tema del entorno laboral, acapara una atención similar al entorno educativo en tesis y artículos, pero otra bastante mayor en informes. En los dos primeros priman las cuestiones relacionadas con la orientación académica y profesional, seguidas de las referidas a la inserción sociolaboral del alumnado.

Las investigaciones sobre FP Dual son prácticamente inexistentes entre las tesis y solo uno de cada diez artículos abordan este tema que, sin embargo, sí aparece en más de la mitad de los informes analizados. No obstante, las referencias se centran en la evolución de esta modalidad en sus cinco años de vida y, según los autores «se echan en falta trabajos de tesis, artículos o informes que aborden en profundidad el reto de investigar el rol, funciones y posibilidades de las empresas formadoras».

Metodologías de investigación

Por último, los expertos señalan que no hay grandes diferencias entre los métodos de investigación utilizados en las tesis, artículos e informes analizados. La mayoría son investigaciones descriptivas para las que se han elaborado cuestionarios y encuestas, sobre todo al alumnado y al profesorado, muchas veces sin constancia de validación. Por lo general, «los muestreos realizados son no probabilísticos y accidentales» y «las muestras casi siempre se circunscriben al entorno de centros formativos de una localidad, región o comunidad autónoma».

La educación madrileña destaca en rendimiento escolar pero tiene el valor más bajo de España en inclusión, según estudio

La educación en la Comunidad de Madrid ha destacado por el rendimiento académico de sus escolares pero ha presentado el valor más bajo del total de Comunidades Autónomas en España de inclusión social con un 61,82 por ciento, según un informe presentado por la Universidad Camilo José Cela (UCJC).

En concreto, el informe 'Igualdad de Oportunidades e Inclusión Educativa en la Comunidad de Madrid' ha sido presentado este miércoles por el director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC, Francisco López Rupérez, y analiza los 11 indicadores del informe PISA 2015 con el procesamiento de más de 600.000 datos y la información recabada de más de 39.000 alumnos y 1.100 directores de centros educativos.

Así, la investigación ha dado a conocer que en la Comunidad de Madrid conviven dos fenómenos, la alta inclusión académica y la baja inclusión social.

Concretamente, se da un bajo porcentaje de inclusión social en la región con un 61,82 por ciento, por debajo de la media nacional que se sitúa en el 69,29 por ciento, si bien está en línea con los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En este sentido, el director ha destacado que esta baja inclusión social puede estar relacionada con factores como la importancia demográfica de la capital en la región; el peso de los entornos urbanos, ya que es 32 puntos más importante esta variable en Madrid que en el resto de España; y ha destacado la relevancia de la inmigración.

"El 11 por ciento de los alumnos de la ESO son de origen inmigrante", ha apuntado. Así, ha asegurado que los inmigrantes tienden a centrarse en determinados barrios según su país de origen. De esta forma, ha explicado que el primer criterio de elección del centro escolar es la proximidad, algo que "fija" a la población y contribuye al aumento de este índice.

Por otro lado, el estudio muestra que la Comunidad de Madrid se sitúa 11 puntos por encima de la media nacional en rendimiento escolar, sin tener en cuenta la influencia del factor socioeconómico y cultural de las familias (índice ISEC).

Así, ha añadido que la región destaca en otros aspectos como la inclusión académica que se sitúa por encima de la media nacional en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias. Así, ha asegurado que en este criterio Madrid presenta ventajas "sistemáticas" y que, en general, los centros en la región están funcionando "razonablemente bien".

De esta forma, el informe evalúa indicadores de igualdad de oportunidades, inclusión educativa e incluye una novedad al estudiar procesos como el esfuerzo de los centros por implicar a los padres en el proceso educativo y evaluar los índices de personalización en la enseñanza.

Dentro de los índices de igualdad de oportunidades, se analiza también la resiliencia de los alumnos, es decir, la resistencia a la adversidad. Madrid obtiene una "posición destacada" en este aspecto. En cuanto al porcentaje de alumnos más desaventajados que obtienen la excelencia académica en PISA, la región se sitúa en la tercera posición de España con un 16 por ciento.

Además, si se estudia el porcentaje de alumnos socialmente desaventajados que superan el nivel tres de competencia de PISA, la Comunidad de Madrid obtiene un 34,8 por ciento y se sitúa en quinta posición a nivel nacional.

En cuanto al esfuerzo de los centros por implicar a los padres, se alcanza el 90,2 por ciento, un dato ligeramente inferior a la media española. Esto se debe, tal y como ha explicado el profesor Rupérez, a que los centros madrileños obtienen una puntuación más baja en la inclusión de los padres en la toma de decisiones, con un 64,71 por ciento.

Así, el director ha explicado que esto se justifica porque Madrid presenta un 12 por ciento de alumnos que están escolarizados en centros privados, por lo que no tienen la obligación de constituir el Consejo escolar, un dato que duplica la media española. Sin embargo, Madrid presenta unos buenos resultados en la implicación parental, con un 96 por ciento y en la personalización de la enseñanza.

En resumen, el director ha explicado que la Comunidad de Madrid es "capaz de elevar el rendimiento académico de todos los alumnos", sean de zonas más desfavorecidas socioeconómicamente o no.

DAR INCENTIVOS ECONÓMICOS A CENTROS CON MÁS INCONVENIENTES

Por otro lado, ha propuesto una serie de medidas que podrían mejorar la inclusión social en el ámbito escolar. Así, ha expuesto la "necesidad" de desarrollar programas "atractivos" y dar incentivos económicos a los centros con más inconvenientes, ayudas específicas para el transporte e implementar un sistema de cheques escolares dirigidos a familias con bajos ingresos para facilitar la movilidad.

Por último, López Rupérez ha expuesto una serie de recomendaciones que se han derivado del estudio, entre las que se encuentran la incentivación de la implicación parental en centros socialmente desaventajados, la promoción de metodologías didácticas personalizadas y la reducción de las ratios alumno/profesor. Además, incorporar habilidades no cognitivas al currículo y evaluar el impacto de las políticas que se llevan a cabo para comprobar su eficacia.

«Impulsaremos un Pacto de Estado por la Educación con el compromiso de una inversión del 5% del PIB en 2025»

M^a Luz Martínez Seijo es diputada por Palencia en el Congreso de los Diputados. Es profesora de inglés de instituto desde el año 1993 y he ejercido la mayor parte de mi carrera en Guardo, Palencia, donde ha compaginado la docencia con la investigación educativa. Ha sido directora de un Centro de formación de profesores e innovación educativa. Ha trabajado como profesora funcionaria del Cuerpo de Enseñanza Secundaria por el área de Inglés desde 1993, como profesora de Cultura y Lengua Española (1991-92) en Elon University en Carolina del Norte (EEUU) y directora del CFIE (Centro de Formación del Profesorado e

Innovación Educativa) de Guardo, Palencia desde 2000-2004. Obtuvo una beca Fulbright para formadores de profesores de inglés en Amherst College, Massachusetts.

Actualmente es Portavoz de Educación del GPS en el Congreso de los Diputados y Secretaria Ejecutiva de Educación y Universidades del PSOE. Además ha participado como ponente y conferenciante en temas relacionados con el abandono escolar temprano y programas de bilingüismo. Como profesora ha coordinado diversas actividades de formación y como asesora y directora de CFIE organizó cursos y seminarios internacionales, y ha participado en cursos, congresos y proyectos educativos europeos. Ha publicado libros y artículos en revistas especializadas en educación.

¿Cuáles son vuestras propuestas para las elecciones del 28ª?

La educación es una prioridad para nosotros y la defensa de la educación pública, el pilar de nuestro sistema. Impulsaremos un Pacto de Estado por la Educación con el compromiso de una inversión del 5% del PIB en 2025, una nueva ley de Universidades y otra educativa, que apueste por la modernización e innovación en el sistema educativo. También reforzaremos la profesión docente y sus condiciones de trabajo. Además, modernizaremos y mejoraremos el sistema de becas, avanzaremos hacia la gratuidad de las escuelas infantiles, elaboraremos un plan contra el fracaso y el abandono escolar e impulsaremos la FP, también en el medio rural. Por último, apostaremos por la gratuidad de las primeras matrículas universitarias y lideraremos un Pacto de Estado por la Ciencia.

¿Qué medidas os acercan y alejan más al resto de partidos políticos?

Las medidas que más nos acercan son las relacionadas con la necesidad de modificar el currículum educativo. Y las que más nos separan son, posiblemente, las diferencias de concepción entre la educación pública y la educación concertada. Para nosotros, la educación pública sigue siendo el eje fundamental que sostiene la educación española.

Hay temor en algunos sectores por el futuro de la enseñanza concertada

Yo no lo veo así. En ningún momento la enseñanza concertada ha estado en peligro pero es cierto que la LOMCE introdujo una serie de medidas que puso en riesgo el equilibrio que debe existir entre la educación pública y la educación concertada. De hecho, la normativa de la LOMCE ha permitido que la educación concertada, en algunos casos, se haya desvirtuado y en algunas Comunidades Autónomas no está ya garantizado el derecho de los padres a tener una plaza en un centro público para sus hijos e hijas. Nuestra intención es corregir ese desequilibrio.

¿Reformarán el sistema de acceso a la universidad?

Es algo que tiene que venir regulado en la próxima ley educativa pero, sin ninguna duda, no vamos a aceptar nunca un modelo de reválida como el que se planteó en la LOMCE.

¿Qué pasará con la asignatura de religión?

El PP de la mayoría absoluta y el rodillo parlamentario aprobó en 2013 la LOMCE, que imponía, entre otras medidas, una obligación académica a una parte del alumnado, sólo por el hecho de que otros alumnos optasen por el estudio de la religión confesional, supuso un aumento excesivo de la presencia y el peso de la enseñanza de la Religión confesional en Bachillerato, del que pasó a formar parte como materia específica y luego acabó extendiéndose a los dos cursos.

Además, la LOMCE introdujo la novedad de que las notas obtenidas en esta materia computasen en la media para el acceso a la Universidad, becas, etc...Una regulación reglamentista de la enseñanza de la religión confesional impropia de una ley orgánica.

El objetivo del PSOE es avanzar en el modelo de una educación laica, un compromiso moral e institucional a favor de un servicio público educativo. La Escuela debe constituir para el alumnado y sus familias un espacio de convivencia que sea compartido, inclusivo y abierto a la integración y al respeto de la pluralidad, que fomente la coeducación en igualdad, la pedagogía y el conocimiento curricular objetivo y científico, la libertad de cátedra, el respeto a la libertad de conciencia de todos. En algunos de estos principios se basa la Ley sobre Libertad de Conciencia que proponemos en nuestro Programa. No obstante, somos conscientes de que en este y otros temas educativos se requiere alcanzar acuerdos, que susciten mayorías sociales, educativas y parlamentarias. Por eso, nuestro Proyecto de Ley para derogar la LOMCE elimina los aspectos más lesivos de la regulación de la enseñanza de la religión confesional, que vulneran aspectos del derecho a la educación y colisionan con el carácter disciplinar de las enseñanzas.

¿Volverá Educación para la Ciudadanía?

Vamos a recuperar la educación en valores para todo el alumnado en las distintas etapas educativas. Será una educación en valores cívicos, éticos, constitucionales y en derechos humanos.

El pacto educativo en este país, ¿se da por imposible?

No hay nada que sea imposible pero tiene que haber voluntades serias y firmes por parte de todos. En primer lugar, tiene que haber un acuerdo con la propia comunidad educativa, un acuerdo social y político que lo haga posible. Un Pacto Educativo global puede ser difícil pero tenemos que aspirar a conseguir grandes acuerdos en temas esenciales para la educación española.

La ley Celaá ha sido criticada por permitir a las comunidades, como Cataluña, escoger las horas lectivas que se imparten en catalán y en castellano

Es un tema que nunca se había planteado. No había existido ningún tipo de cuestionamiento porque las Comunidades Autónomas son las competentes en regular la enseñanza de las lenguas cooficiales (las lenguas oficiales de su propio territorio), como indica la propia Constitución española). Por tanto, se establece lo que marca la Constitución y el Estatuto de autonomía de cada Comunidad Autónoma.

Un estudio reciente dice que la LOMCE ignora los factores que mejoran los resultados de los alumnos. ¿Qué ha sido, en su opinión, lo peor de esta ley?

Lo peor ha sido su carácter segregador en todos los sentidos y, por eso, queremos acordar en una próxima legislatura un plan contra la segregación escolar de acuerdo con las Comunidades Autónomas. La LOMCE, con sus distintas medidas, ha logrado que incremente el fracaso escolar en la ESO y en el bachillerato así como los porcentajes de repetición del alumnado tanto en la educación secundaria como en la Educación Primaria. En ésta, de manera especial.

¿Considera que carreras como magisterio o pedagogía deberían incluir formación específica sobre detección y atención al alumnado con altas capacidades?

La formación inicial de cualquier docente que incluya el master específico para la función docente debería incluir una formación para trabajar con todo tipo de alumnado, tanto los de mayor como los de menor capacidad.

En muchas ocasiones los maestros se sienten muy presionados por enseñar según los estándares y para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas

No nos sentimos identificados con la utilización de los estándares de aprendizaje introducidos por la LOMCE y tampoco por la presión permanente a la que tienen que someterse alumnos y profesores para las pruebas estandarizadas. De hecho, somos contrarios a la utilización de los resultados de las pruebas estandarizadas para la elaboración de los rankings de centros, como propone el PP. Ya en el anteproyecto de Ley de Educación registrado en el Congreso eliminábamos las referencias a los estándares de aprendizaje.

¿Cómo se ajusta la enseñanza diferenciada en ese contexto?

El PSOE siempre ha tenido muy claro su defensa de la coeducación como principio extensible a todo el sistema educativo. Creemos que hay que dar grandes pasos en la educación en igualdad, en la educación afectivo-sexual y en la prevención contra la Violencia de Género en las aulas. Somos contrarios a la enseñanza diferenciada financiada con fondos públicos. No forma parte del modelo educativo que nosotros queremos.

¿Qué soluciones prácticas hay para reformar la educación española entre todos?

En principio hay que hacer un buen diagnóstico de aquello que se requiere modificar para conseguir la mejor educación y el mejor futuro para los niños y niñas de este país. Como resumen, tenemos que encontrar soluciones para garantizar una mayor equidad y que ningún niño o joven quede excluido del derecho a la educación y el aprendizaje. Una mayor inclusión que requiere una mayor personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que requiere más recursos para el sistema educativo. Avanzar en la calidad, que supone plantear la modificación del currículum y hacerlo más flexible, útil y atractivo para nuestros estudiantes. Plantear modelos de evaluación diferentes, más recursos de todo tipo que mejoren el sistema educativo de manera global y la complicidad absoluta del profesorado, que es el motor que hace que todos estos elementos funcionen adecuadamente y que necesita un apoyo, reconocimiento e incentivos. Mayor formación inicial y continua.



el diario de la educación

“La escuela no importa, por eso no le hemos dado los recursos que necesita”

Profesor de pedagogía internacional de la UB, Enric Prats acaba de publicar un libro con un título que es más una advertencia o un grito que una afirmación. 'L'escola importa' es un compendio de reflexiones maduras a fuego lento sobre todo lo que rodea el hecho educativo.

Víctor Saura

El primer capítulo de *L'escola importa. Notes per repensar l'educació* (Eumo. De momento solo en catalán) lo dedica Enric Prats a preguntarse si hay otro libro sobre educación, como si no hubiera suficientes. Con la lectura de unas pocas páginas se encuentra la respuesta. Se trata de un libro susceptible de interesar no sólo a la gente del gremio, sino también a la de fuera, una especie de guía para no iniciados sobre aquellos debates que hay alrededor de la educación, tratados con una prosa didáctica y muy cuidada, y la mirada personal y una pizca irónica del autor. En 180 páginas Prats toca prácticamente todas las teclas del piano y, por lo tanto, llegamos a esta entrevista sin saber exactamente de qué tenemos que hablar.

El libro rezuma un cierto escepticismo. Parece que venga a decir que todo está inventado.

Quizás no está todo inventado, pero sí digo que estamos recuperando ideas que teníamos en el cajón por diferentes razones, y ahora parece que estemos redescubriendo la sopa de ajo. Y no me refiero sólo a la Escuela Nueva, que ya sabemos el origen y el recorrido que tuvo, no sólo en Cataluña, sino en todo el mundo occidental, sino que me refiero más a métodos de trabajo o de relación docente-alumno hace siglos. Por lo tanto, tal vez sí hay escepticismo, sobre lo que no hemos sabido poner en práctica, lo que en el terreno de las ideas parece tan claro y tan perfecto, porque no hemos acabado de dominar este traspaso de la idea al hecho. En todo caso, el libro quiere tener un espíritu crítico, en el sentido de ofrecer unos criterios para que la gente pueda mirar las cosas desde otra óptica.

Al final viene a decir que ningún organismo internacional que hace predicciones sobre el futuro de la educación tiene mucha idea de lo que pasará.

Hay mucha gente que cree que tiene la bola de cristal, pero no podemos saber qué pasará. Sí que tenemos tendencias que están marcando algunas líneas, y una de estas podría ser la privatización. ¿Vamos hacia un modelo de la educación como un bien público o como un bien privado? La misma Unesco, en su documento de 2015 en Incheon, utiliza el interrogante para definir la educación como un bien común. Quizás es que tampoco se lo cree...

Si nos fijamos sólo en el sistema educativo de Cataluña, ¿realmente le parece que el riesgo es real?

Podríamos pensar que no, pero tal vez si empezamos a rascar un poco encontraríamos que hay mucha escuela pública que se ha privatizado, que se ha "elitizado" y ha generado guetos. Y también podemos encontrar escuelas privadas concertadas con un gran afán de servicio público, sean religiosas o cooperativas de maestros. La dicotomía pública-concertada no nos acaba de funcionar hoy en día para entender el sistema educativo en Cataluña. Y probablemente si fuéramos a otras categorías acabaríamos de situar un poco mejor este parámetro que planteo. ¿Qué tenemos? Tenemos un bien compartido donde todos podrán dar su opinión y participar de ese bien, o más bien es un producto que estará en manos de algunos porque seguirá siendo, para algunos, algo elitista y, para otros, un espacio de guardería o de contención social. Sinceramente, no tenemos claro hacia dónde vamos. Es un debate que tenemos que hacer.

¿No le parece que el docente, al menos un porcentaje elevado, hoy en día tiene una conciencia de la importancia de su rol y de la necesidad que tiene de repensar constantemente como pocas veces había pasado antes?

Probablemente es así, a pesar de que no se puede generalizar. Tenemos de todo. Sí parece que aquella vocación del maestro entregado que lo daba todo por sus alumnos se ha perdido. Hoy costaría encontrar a alguien con esta mirada vocacional, el concepto es más de compromiso ético y, por lo tanto, sí que probablemente tenemos profesorado más sensibilizado por su función y por su compromiso social y ético. Quizás hemos perdido aquella parte de vocación pero hemos ganado en compromiso. Y este cambio tiene que ver con el hecho de que hemos pasado de una profesión muy individualizada y, por lo tanto, de una vocación más individual, a un trabajo que obliga a hacer más equipo, y aquí es cuando entra la palabra compromiso. Pero también es cierto que las condiciones materiales en que se ha producido la docencia en los últimos años no han sido favorables y hemos desconectado a mucha gente.

¿Qué quiere decir?

Hay muchos docentes que piensan: "Yo me encierro en mi aula, hago lo mejor que puedo mis clases, intento sobrevivir y será otro día tirando". Este individualismo, que aún hay -dicen que más en la universidad y en la secundaria, y menos en primaria y infantil-, a parte de un hábito cultural, tal vez también ha sido una cuestión de supervivencia. De llegar a centros que eran los Balcanes e intentar hacer el trabajo lo mejor posible y que los chicos aprendan encerrados en mi aula. Esta supervivencia también se ha dado porque las condiciones no eran las mejores, llevamos una racha de recortes y de contención en educación enorme. Durante muchos años no ha habido oposiciones, se ha invertido muy poco en renovar las instalaciones y el mobiliario... Y, por eso, muchos han dicho "desconecto", mientras que muchos han entendido que esto ahora es un trabajo colectivo. Por eso a veces me preguntan por el título del libro: ¿La escuela importa? Y digo que no, la escuela no importa.

¿Ah no?

No, el título engaña. Está claro que la escuela no importa. En absoluto. Como sociedad no la hemos dotado de los recursos que necesita. No nos creemos que el docente sea una de las figuras principales de la sociedad. No se encuentra en los *rankings* de trabajos de más prestigio social. Es más, cuando tenemos un hijo o una hija en edad de decidir qué carrera hará, si resulta que es bueno en matemáticas o en ciencias no le aconsejaremos que se dedique a la docencia, le decimos que haga una ingeniería. ¡Lo hacemos así! No nos hemos acabado de creer eso de la escuela.

Pero si no se ha hablado tanto de escuela y de educación como ahora...

Esto es cierto. Y no es un fenómeno exclusivamente nuestro, es un fenómeno mundial. ¿En qué momento un organismo como la OCDE se toma en serio el tema de la escuela? A partir del año 90, que es cuando comienza a preparar lo que será la gran herramienta, que es PISA, que se pone en marcha el 2000. Que no quiere decir que los organismos internacionales no hayan tenido una cierta preocupación por el educación. La han tenido, pero aún hoy la principal preocupación es cómo vinculamos la competitividad económica a la educación. No le han dado una importancia central en la escuela por sí misma. La escuela ha importado cuando se la ha vinculado al mundo laboral.

Diría que a las instituciones financieras, ante el auge de determinadas ideologías, les empieza a interesar sobre todo la escuela como transmisora de valores democráticos.

Cuando hay un gran problema social, lo que sea, lo trasladamos a la escuela, que es quien debe resolverlo. ¿Quién ha movilizadado ahora el tema ambiental? Una adolescente noruega. Incluso las campañas de reciclaje de residuos han tenido más impacto cuando se han hecho en la escuela que cuando se han dirigido a la población en general. Cuando la escuela ha reciclado, los niños han vuelto a casa y han obligado a sus padres a reciclar también. La escuela es importante, claro. ¿Pero la sociedad le ha proporcionado los recursos que reclama para hacer su trabajo? ¿Para confiar en los profesores? Ellos son los expertos en enseñanza y aprendizaje. No lo son los políticos, ni los opinadores, ni lo somos los observadores del fenómeno. Confía en él. Y pocas políticas se basan en la confianza en la escuela.

Del prestigio del docente se habla mucho pero se hace muy poco.

Uno de los síntomas del interés por la escuela es un cierto cambio de mirada en la mayoría de la prensa hacia el hecho educativo y el papel del docente. Ustedes son un ejemplo claro del cambio de mirada que se produce hacia el mundo educativo. Hace 10-15 años los temas de educación salían en la sección de sucesos. Ahora salen como un espacio de innovación y domina el discurso positivo, aunque no en todos los medios.

Me parece que el libro dice que en 40 años de democracia no ha habido ni un solo ministro de Educación que haya sido maestro. Esto tampoco ayuda a prestigiar el oficio.

Yo no tengo tan claro si un ministro debe ser maestro, no sé si tiene la formación ni la aspiración de serlo.

Aquí (en Cataluña) tenemos un consejero que es docente y hemos tenido otros.

Esto es cierto. Pero yo remarco en el libro el poco tiempo que han estado en el cargo. Me parece que tanto en el Ministerio como en el departamento el promedio es de dos años. ¡Esto es muy poco tiempo! Cuando tú llegas a un cargo piensas que podrás hacer cosas pero, si la expectativa es que me echarán a la primera jugada entre partidos o dentro del partido, no veo que haya posibilidades de un proyecto político a medio y largo plazo. La Logse era un proyecto a largo plazo y fracasó. Recuerdo que cuando Rubalcaba era ministro de Educación y se estaba empezando a aplicar la Logse, que era una ley importantísima que él pone en marcha, aunque venía del Maravall y del Solana, hubo una crisis de Gobierno, y González pone de ministro a Suárez Pertierra, que hacía años que ocupaba varios altos cargos en el ministerio de Defensa. Aquello fue muy significativo.

¿Considera que la Logse fracasó?

Como proyecto político a largo plazo fracasó. Cinco años después de ser aprobada ya no contaba ni con el presupuesto ni con el acompañamiento político que requería. No hubo capacidad para incorporar al Partido Popular y a la Iglesia a ese proceso, y dieciocho años después, con Ángel Gabilondo, se intenta renovar el pacto por la educación y fracasa.

Pero de todas las leyes que ha tenido la educación en España en los 40 años de democracia sin duda la Logse es la que ha tenido una incidencia más importante.

Es que ha sido la única. Las demás o no han durado ni dos días o son reformas de la Logse.

Pues si las bases de la educación en España son todavía las que puso la Logse no entiendo por qué cree que fracasó.

Como proyecto político sí, porque la Logse tenía un planteamiento de base muy potente, de modernizar y europeizar el sistema y, sobre todo, de confiar en el sistema y de trasladar mucha responsabilidad en las escuelas y los maestros. Es decir, cuando hablaba de lo de los niveles de concreción del currículo y que el Estado debe señalar unos mínimos y después lo despliega, aquí estaba la convicción de que el profesorado podría desplegar proyectos curriculares, con connivencia o no de las editoriales, que tenían un gran peso y aún lo tienen con los libros de texto y el material didáctico. Quien tenía la última decisión en el aula era el docente. Y aun la tiene, de acuerdo, pero ahora es de otra manera. Por tanto, había confianza, pero se derrumbó porque no hubo la inversión que requería, no se dotó a los centros de más profesorado y de más profesionales de la orientación, de la didáctica, del currículo que asesoraran correctamente a los equipos para hacer el trabajo en condiciones. Dijeron al profesorado que tú tienes que hacer este trabajo, pero ni te formo ni te doy tiempo ni espacio. Se le da una confianza que se le retira a efectos prácticos. Y entonces es cuando se preguntan: “¿O sea que ahora me harás responsable de que esto funcione y no me darás los recursos?”. Y, por lo tanto, mucho profesorado desconectó.

Antes hablaba de la elitización de una cierta escuela pública. ¿Es compatible la autonomía de centros con la voluntad de que todos los públicos tengan una evolución homogénea y equitativa?

Efectivamente la única manera de resolver esta incompatibilidad sería un sistema bastante equilibrado, donde la competencia no fuera necesaria, en el que las familias fueran a la escuela que tuvieran más cerca porque saben que es buena. Hoy esto no ocurre. Tenemos escuelas muy interesantes y potentes junto a escuelas que no lo son tanto, con lo que como familia ¿qué haré? Pues iré a la buena. No seré tan burro de ir a una que no

funciona, aunque hay experiencias muy buenas de familias que han apostado por escuelas en situaciones difíciles y han hecho un gran trabajo para prestigiar y rearmarlas.

Pero cada centro tiene su proyecto, su equipo, sus liderazgos... las comparaciones parecen inevitables.

Diferencias habrá siempre. Que haya no debería preocuparnos. Una carga más hacia las artes y otra hacia las ciencias. Ahora bien, que haya diferencias de estilo no es lo mismo que haya desigualdades en la oferta educativa, aquí está el punto crítico. Y la manera de compensarlo quizás está más en equilibrar equipos docentes. Profesorado novel y más experimentado, con más o menos capacidad o ganas de innovar..., si equilibramos eso quizás la cosa se puede armonizar. Yo no diría homogeneizar, pero sí armonizar. La autonomía de centros tampoco es la garantía de la calidad. U organizamos un buen mecanismo de apoyo y seguimiento, o caeremos en el mismo: centros degradados y centros elitistas.

¿Ha leído el pacto contra la segregación?

No del todo, no he tenido tiempo todavía. He escuchado las críticas, pero desconozco el detalle.

Entonces le preguntaré otra cosa: ¿cuáles serían las tres prioridades que debería tener la política educativa?

¡Uf! A ver, primero la política de profesorado. Esto implica la formación inicial y la permanente, pero también una definición más o menos precisa de la carrera profesional. No tenemos una carrera profesional definida. Cuando entras a trabajar harás lo mismo que cuando te jubiles. No tiene ninguna lógica que una persona de 55 años esté con niños de 4 años al igual que lo estaba cuando tenía 30. Por lo tanto, debemos situar bien la carrera profesional en tareas en las que con tu experiencia y tu situación física y emocional estés en condiciones de dar lo mejor de ti en cada momento. Aparte de las condiciones económicas. El profesorado no está mal pagado y no se queja del sueldo, pero sí de la falta de incentivos. El tope salarial de un maestro es de un 40% más de lo que fue en su primer empleo. Empiezas con 100 y acabas con 140, pero para ello tardarás 40 años. En muchos países de Europa se tarda la mitad para conseguir el doble. Aquí el único incentivo es hacerse viejo, la antigüedad. No hay incentivos por innovación, por proyectos...

Otra prioridad.

Otro elemento clave es, obviamente, todo el debate de matriculación y elección de centro que antes decíamos; este debe abordarse sobre todo para definir exactamente cuál debe ser el papel de la escuela no pública, si debe ser subsidiario, como se definía en su momento en la LODE y, por tanto, donde no llegue la pública admitimos la privada; o si debe ser una oferta en igualdad de condiciones, que compita con la pública. Este debate lo hemos de resolver.

¿Y la tercera?

Para mí el tercer tema clave es el currículo. Tenemos que ir a unos currículos que estén más cercanos a la realidad. No quiero decir que sean más prácticos ni utilitarios, sino más cercanos al interés de la sociedad, de las familias. Que sean más transversales y puedan tener una mirada global de los 3 a los 18 años, para saber dónde tenemos que dejar a los chicos y chicas a los 18 años. Debemos hacer un planteamiento profundo y este debate es importante porque afecta a muchas áreas de la sociedad.

Muchos docentes se quejan de que los gobiernos entran excesivamente en el detalle.

Porque no confían. ¿Les damos autonomía pero no les damos autonomía en el currículum? No tiene ningún sentido. El currículo debe plantearse a fondo y con un debate profundo sobre qué queremos que haga la escuela y qué queremos que no haga. Aquí hay temas de lengua, temas de política... ¿La escuela debe entrar?

La cuestión es cómo.

La escuela debe ser imparcial, no puede tomar partido, pero no puede ser neutral, no puede ser indiferente a lo que pasa en el mundo. Debe crear las condiciones para que los chicos adquieran su criterio y su conciencia crítica.

Bilingüismo, desarrollo de la concertada y libertad de elección, epicentro de la segregación socioeconómica en Madrid

Save the Children publica un informe en el que señala el programa bilingüe, el peso de la concertada o el decreto de libre elección de centro como medidas que apoyan la segregación de las rentas más bajas.

Pablo Gutiérrez del Álamo

La Comunidad de Madrid es la región de la Unión Europea, solo detrás de Hungría, que tiene un índice mayor de segregación escolar. Segregación socioeconómica. Es un dato conocido tras el último informe PISA. Save the Children ha buceado entre algunas de las causas de esta situación.

La ONG ha publicado un informe de 80 páginas, *Mézclate conmigo. Anexo Comunidad de Madrid*, en las que desgana las tres causas principales de esta segregación. Por una parte, el apoyo a la educación concertada y el paralelo "abandono" de la educación pública. Tras esta, el desarrollo del programa bilingüe que, además, ha supuesto no solo diferencias importantes entre la concertada y la pública, sino que ha supuesto un aumento de la segregación dentro mismo del sistema público. Por último, el decreto de libertad de elección de centro. Este

texto legal desplegó algunas políticas, como la zona única de escolarización o el cambio en las baremaciones que han dado lugar a una vuelta de tuerca más.

Pero empecemos por el principio. Según el índice Gorard, utilizado por la OCDE para determinar el nivel de segregación, la Comunidad de Madrid está en el 0,36. Esto, explica Save the Children, supone que, si hubiera que hacer políticas activas para evitar la segregación, habría que cambiar de centro educativo al 36% del alumnado madrileño. Este porcentaje ha crecido en la región desde el 25% de 2009 hasta el actual, de 2015 (con datos PISA, que este año volveremos a conocer en su edición de 2018).

Gráfico 4. Evaluación temporal del índice de segregación de Gorard (G) estatal y por comunidades autónomas (2009-2015)

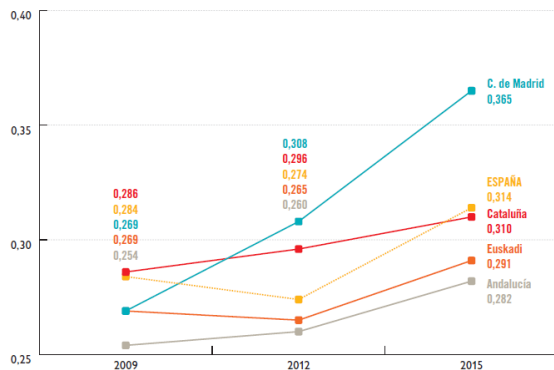
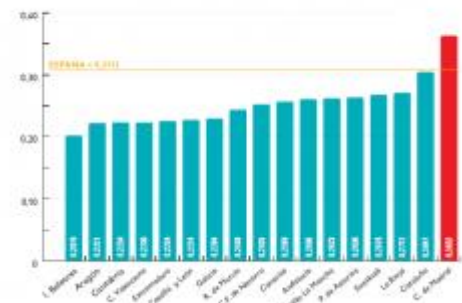


Gráfico 3. Segregación escolar por nivel socioeconómico en las comunidades autónomas (2015). Índice de Gorard por Q1



Centros gueto

El 20% de los centros madrileños son centros gueto, el doble que la media española. Es decir, en 2 de cada 10 colegios e institutos, más de la mitad de su alumnado se encuentra en situaciones de gran vulnerabilidad socioeconómica. A este porcentaje hay que sumar los centros con concentración, es decir, aquellos que tienen entre un 26 y un 50% de alumnado vulnerable. Esto significa que el 40% de los centros educativos madrileños tienen concentración.

Pero las dificultades no se quedan ahí, sino que suman y suman. Casi el 80% de los centros gueto son públicos. Acogen en un 75% de los casos al alumnado de perfil socioeconómico más pobre. En el 40% de los centros gueto, además de estos índices de pobreza hay que sumar el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad.

Estos centros, además de acoger a alumnado vulnerable y a mucho del alumnado con necesidades, desarrollan pocas o ninguna actividad extraescolar (son en la mayor parte de los casos las familias las que sufragan estas actividades y no son pocos los centros de estas características los que ni siquiera tienen una AMPA). Son centros en los que su profesorado sigue, en menor medida, programas de formación permanente y, además, tienen alumnado con mayores problemas de convivencia.

El 80% del alumnado más pobre acude a centros con concentración (8 puntos más que la media española). Es más, el 40% de los más pobres estudia en centros gueto, es decir, el doble de lo que ocurre en el resto del Estado.

Una situación que se desarrolla desde 1996

Este fue el año en el que comenzó a desarrollarse de verdad la escuela concertada en la Comunidad. Según la ONG, este desarrollo ha supuesto el crecimiento de la doble red y correlaciona con la segregación socioeconómica y se centra en las diferencias entre la pública y la privada concertada.

Esto es así porque las familias con mayor poder adquisitivo prefieren que sus hijos se eduquen en centros concertados. A esto se suma las cuotas, que funcionan como elemento disuasorio para las madres y padres en situaciones más precarias.

Otra ventaja de la concertada frente a la pública es el hecho de la escolarización desde los 0 hasta los 18 años sin que exista cambio de centro educativo en el paso de primaria a secundaria. Y a esto se suma la política del Gobierno regional ofertando centros concertados en vez de privados en según qué zonas de la región. Es más que conocida la creación de ensanches de las poblaciones en las que no se proyectan centros educativos públicos, o se hace años después de la aparición de los privados concertados.

A partir de 2012, a las diferencias entre las dos redes hay que sumar la que aparece dentro del sector público educativo. El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid no separa a su alumnado en primaria según su conocimiento del inglés, pero sí lo hace cuando chicas y chicos llegan a la secundaria. Quienes han pasado su escolarización en el programa y llegan al instituto han de pasar una prueba que los separa entre los alumnos de sección y los de programa. Los primeros dominan más el idioma que los segundos. Aquí vuelve cambia la

segregación entre quienes más saben y quienes menos. Al tiempo que deja fuera a todo aquel que no ha pasado por la enseñanza bilingüe, es decir, la mitad del alumnado.

Los centros educativos madrileños son autónomos en su decisión de sumarse al bilingüismo, lo que para la ONG supone que la presión de las familias para que sus hijas e hijos no se queden atrás, hace que se tome esta decisión por parte de los equipos directivos. Y en este sentido, son los colegios e institutos de rentas mayores los más preocupados en sumarse al bilingüismo, mientras que aquellos centros de rentas más bajas no suelen hacerlo.

De hecho, el informe recoge que las familias en situaciones más vulnerables prefieren abandonar los centros bilingües cuando pasan a serlo. Principalmente porque no tienen herramientas para apoyar a niñas y niños en este aprendizaje de las materias en un idioma extranjero.

Y, por último, el decreto de libre elección de centro. En él se instituyó la zona única de escolarización, una de las medidas más conocidas. Según recoge el informe de Save the Children, esta medida no ha supuesto un aumento de la movilidad del alumnado. Al menos no el de rentas menores. El de mayores sí se ha movido más en relación a su lugar de residencia, pero tampoco en un alto porcentaje.

Lo que sí ha supuesto cambios importantes tras el decreto son las puntuaciones de baremación. Mientras que antes de este decreto había puntos por la situación económica de las familias y esta se basaba en el IPREM (Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples), tras el cambio de legislación, los pocos puntos que se dan se basan en la Renta Mínima de Inserción (RMI), que cubre a menos población que el primer índice. Según el informe esto aumenta las posibilidades de que las familias de rentas no tan bajas ocupen plazas públicas y concertadas, concentrándose y aumentando la segregación.

Además, el decreto, al fijar la zona única, supuso la disminución de la puntuación por la cercanía del centro al hogar familiar al tiempo que daba a los centros un punto que daban a discreción.

Soluciones

El informe dedica buena parte de sus páginas a la búsqueda de soluciones a las diferentes situaciones. Empezando por las políticas de planificación de la Administración.

Los primeros, realizar un análisis de la composición de los centros educativos para saber cuál es y poder aplicar políticas *ad hoc*. También, jugar con la adscripción de los colegios a los institutos para fomentar la mezcla entre chicas y chicos de diferente origen socioeconómico, a lo que se podría sumar un replanteamiento de la jornada escolar (en la pública preferentemente intensiva, frente a la partida de la privada concertada) lo que podría ayudar a la conciliación de la vida familiar con la escolar y disminuir una diferencia grande entre las dos redes.

A esto se suma que debería replantearse el sistema bilingüe y que fuera la Comunidad de Madrid la que plantease una planificación de su crecimiento (en vez de dejarlo al albur de los centros). Además, la ONG sugiere la posibilidad de que en secundaria no se separe al alumnado por niveles de conocimiento de inglés. y se facilitasen apoyos a los centros educativos.

Save the Children también propone cambios relacionados, por ejemplo, con las políticas que afectan a la admisión de alumnos en los centros. En un primer momento, con la creación de un programa piloto que estableciese porcentajes mínimos y máximos de alumnado según su nivel de renta en la doble red. La ONG asegura que un programa parecido se puso en marcha en Flandes (Bélgica), una de las regiones con más centros privados de Europa, y, al tiempo, se redujo la segregación intercentros.

También habría que hacer seguimiento de los procesos de matriculación extraordinaria para que fueran más equilibrados, al tiempo que habría que recuperar las comisiones de escolarización y hacer un seguimiento e investigación del cobro de cuotas ilegales. Este cambio de las políticas de admisión pasaría por la eliminación del punto discrecional del centro y de otros criterios como el del antiguo alumno y la recuperación del IPREM como criterio económico en la baremación.

Recursos

Entre las soluciones o herramientas de mejora de la situación de segregación socioeconómica en Madrid, Save the Children pone sobre la mesa elementos como el establecimiento de un suelo mínimo de financiación de los centros en función de la composición de su alumnado, recursos adicionales para los que estén infrafinanciados, o el aumento de los recursos en función de los resultados relativos a equidad e inclusión.

También propone un análisis de la financiación de la red concertada para mejorarla eventualmente y, de este modo, evitar que se produzca el cobro de cuotas indebidas a las familias; o la gratuidad del transporte escolar para que las familias de rentas más bajas puedan hacer uso de la zona única de escolarización y puedan, si quieren, llevar a sus hijas e hijos a centros alejados del hogar.

En un sentido parecido, habla de garantizar el desarrollo de actividades extraescolares para todos y que sean gestionadas por la Administración y no por las AMPA que pueden o no existir o tener capacidad para ponerlas en marcha. Y, abundando en las ayudas a las familias, Save the Children propone que se dediquen recursos adicionales que faciliten la jornada escolar partida como ampliar las becas de comedor o el acondicionamiento de los centros para que en los meses peores de invierno y verano las condiciones para el aprendizaje sean las óptimas.

Trabajar los valores de la convivencia

No se trata sólo de hablar sobre los valores, se trata, ante todo, de educar para y en estos valores, de manera que el alumnado pueda construir sus propios valores dentro de un marco de unos compartidos.

Pedro Uruñuela

Recientemente tuve ocasión de participar en una jornada organizada por el Ayuntamiento de Pinto, en Madrid, dedicada a presentar buenas prácticas educativas llevadas a cabo por los centros de la localidad, relacionadas con la convivencia. Es importante el esfuerzo que hacen muchos ayuntamientos para ponerlas en valor, darlas difusión y contribuir a su extensión y generalización.

Tuve el honor de dar la ponencia marco que abrió esta jornada y en ella traté de reflexionar sobre la educación en valores que tiene lugar a partir del trabajo de la convivencia. A lo largo de la charla, partiendo de vieja ideas aprendidas de mi profesor y buen amigo Puig Rovira, reflexionamos sobre la educación en valores como el intento de ayudar a los jóvenes a decidir el modo en el que querían vivir, señalando, entre otros aspectos, la importancia de la interrelación para la educación en valores. Ser persona es relacionarse e interrelacionarse, no somos nada sin la relación y es necesario buscar los mecanismos que refuerzan y desarrollan estas relaciones: los basados en el afecto, el diálogo y la cooperación.

Hablar de convivencia implica, en primer lugar, plantearnos la finalidad última que buscamos con la educación. Si reflexionamos sobre ella, veremos que hay dos enfoques muy diferentes, que es preciso aclarar y profundizar. Para determinadas personas es necesario buscar una educación de calidad, centrada en la mejora del currículum personal y en la consecución de la excelencia académica, en el dominio de muchos conocimientos y saberes, especialmente los relacionados con los saberes básicos de la lengua, matemáticas e idiomas. El planteamiento de la LOMCE, como demuestra la lectura de su Preámbulo, concreta y explica esta interpretación de los fines básicos de la educación.

Otras personas, por el contrario, entendemos que no puede reducirse a este planteamiento la finalidad básica de la educación y que es necesario preguntarse cómo se pueden formar personas que, a la vez que son competentes académicamente, sean también solidarias, críticas, dialogantes y constructoras de paz. No se trata tanto de buscar o plantear la incompatibilidad entre ambas opciones, cuanto de abordar un enfoque integral de ambas. Por eso se considera que aprender a convivir es uno de los objetivos básicos e imprescindibles de la educación.

Nos recordaba Martin Luther King que “hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”. La fraternidad sigue siendo la asignatura pendiente, la propuesta todavía no desarrollada a partir de los ideales ilustrados. Hemos trabajado y desarrollado, mejor o peor, la libertad y la igualdad, nos queda pendiente el trabajo y desarrollo de la fraternidad.

Nuestros alumnos y alumnas van a estar en los centros educativos entre trece y quince años. Gozamos en la escuela de un “privilegio” del que no goza ninguna otra institución social, que todos los niños y niñas pasen necesariamente por la escuela. No podemos desaprovechar este tiempo, quizás el más importante en el desarrollo humano; sería una grave irresponsabilidad por nuestra parte ya que, como señala Tedesco, aprender a vivir juntos es una de las funciones principales de la escuela del siglo XXI, porque se trata de una experiencia que no se da naturalmente en el espacio exterior a la escuela: la experiencia de contacto con el diferente, de respeto y responsabilidad hacia los otros.

Trabajar la convivencia supone enseñar a nuestro alumnado a establecer relaciones consigo mismo, con otras personas y con el entorno. Algo que se construye día a día, que hay que cuidar de manera continua, ya que, de no hacerlo así, se viene abajo y se destruye fácilmente. Pero quizá lo más importante son los valores desde los cuales se construye esta relación: la dignidad humana, la paz positiva y los derechos humanos.

La dignidad humana enseña que toda persona, con independencia de su origen y condición socioeconómica y cultural, tiene un valor que nadie le puede ni debe arrebatar. Toda persona, como nos decían los ilustrados, es un fin en sí misma y no puede reducirse a ser un medio al servicio de otras personas, de sus intereses u objetivos. De ahí el rechazo a toda forma de explotación, de utilización, de sometimiento a los fines particulares de otra persona. De la dignidad y valor personales se deriva el respeto que le debemos, la aceptación incondicional de dicha persona por ser persona. Nuestros alumnos y alumnas aprenderán para toda su vida esta enseñanza, de manera que el respeto a cualquiera será uno de sus valores básicos en su relación social. Nos irá mucho mejor en nuestra vida.

Como valor fundamental de la convivencia, el respeto a la dignidad se concreta también en el rechazo a cualquier forma de relación basada en el dominio-sumisión, es decir, en el predominio e imposición de determinadas personas que tienen más poder, más recursos y más fuerza y, por ello, imponen y dominan a otras que no disponen de los mismos medios para oponerse, que no saben cómo defenderse. Es necesario rechazar y condenar toda forma de violencia, desde la física, la más visible, a las violencias verbal, psicológica, social o de género, más difíciles de ver y detectar, pero de mayor incidencia en la vida diaria de las personas.

La paz positiva, segundo criterio y valor de la convivencia positiva, se basa en la construcción de relaciones basadas en la justicia y equidad, relaciones muy alejadas de las situaciones de discriminación y negación de

los derechos, características de la violencia. No podemos conformarnos con la paz negativa, con la ausencia de guerras u otras formas de violencia. Es necesario construir en positivo, incidir en los factores estructurales y culturales que inciden en las relaciones humanas, para poder construir una relación basada en la justicia.

Los derechos humanos, a través de sus diversas formulaciones y concreciones, constituyen lo que podemos denominar la moral mínima que compartimos y que hace posible la convivencia. Puede criticarse su insuficiencia, su escasa capacidad para exigir su cumplimiento, sus sesgos occidentales, etc., pero, más allá de estas insuficiencias, siguen siendo una referencia importante para la construcción de la convivencia.

La relación interpersonal es el cimiento y la base de la convivencia y de toda la acción educativa. Trabajar la relación nos lleva también a la necesidad de trabajar el cuidado, ya que toda relación humana tiene su esencia en el cuidado, en el nosotros y nosotros. El cuidado tiene efectos muy positivos para la relación, influye en el desarrollo emocional e intelectual de la infancia, concreta y refuerza el respeto y atención a todas las personas y es un elemento fundamental de la acción educativa.

Trabajar el cuidado implica superar planteamientos muy arraigados en el profesorado, ir más allá de una visión puramente academicista de la educación y dejar de lado de manera definitiva el planteamiento que describíamos al inicio. La convivencia positiva y el cuidado mutuo son incompatibles con modelos de relación basados en la competitividad, en la lucha por ser el primero con olvido del resto de compañeros/as, en el individualismo, etc. Por el contrario, implica poner en el centro de nuestra atención a las personas, a sus necesidades y demandas, a sus expectativas. Y desarrollar una visión colectiva, basada en el nosotros/as, que busca la inclusión y la superación de la discriminación.

Este planteamiento global de la convivencia exige el trabajo de determinados valores, imprescindibles y necesarios para una buena relación. Sin ánimo de exhaustividad, pueden señalarse, además del respeto, otros igualmente importantes como la cooperación, la participación, la inclusión, la generosidad, la justicia, la confianza, el diálogo, la amistad, la paciencia, la creatividad, la responsabilidad, la constancia, la prudencia, la paz o la solidaridad.

No hay que olvidar que estos valores sólo pueden ser aprehendidos mediante su vivencia y experimentación o, lo que es lo mismo, gracias a la organización del centro educativo desde y en estos valores, de manera que se haga posible la vivencia directa de estos principios. No se trata sólo de hablar sobre los valores, se trata, ante todo, de educar para y en estos valores, de manera que el alumnado pueda construir sus propios valores dentro de un marco de unos compartidos. Todo ello sobre planteamientos basados en las tres C: Cariño (afecto), Comunicación (diálogo) y Cooperación.

Pedro M^a Uruñuela Nájera. – Asociación CONVIVES