

ÍNDICE

Baviera se vuelca en la FP dual: cantera empresarial contra la falta de mano de obra. EL PAÍS	pág 2
Más de 185.000 personas optan este sábado a las 30.562 plazas de la mayor oferta de empleo público docente de la década. EUROPA PRESS	pág 2
Cuando la universidad no lo es todo: las oportunidades que sí te da la FP. CADENA SER	pág 3
El 'número dos' de Educación arma que una Selectividad "estandarizada" debería ser de tipo test, pero rechaza la idea. EUROPA PRESS	pág 5
Un sistema informático usurpa las funciones del profesorado en Madrid y asigna las calificaciones de los alumnos. CADENA SER	pág 6
Govern, patronal y sindicatos ultiman las bases de la nueva FP. EL PERIÓDICO de Catalunya	pág 6
La 'marea verde' advierte al PSOE de que defenderá la educación pública "en la calle" si no cumple sus compromisos. EUROPA PRESS	pág 8
El sistema informático de la Consejería de educación madrileña deja colgados a los institutos para sacar las notas finales. CADENA SER	pág 8
La ley catalana de educación cumple diez años sin ejecutar sus objetivos. EL PAÍS	pág 8
Los alumnos que estudian Música tienen mejor desempeño en Matemáticas, Ciencia y Lengua. LA VANGUARDIA	pág 10
La Fundació Bofill pide revisar la selectividad para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. EL PERIÓDICO	pág 10
Un tercio de los alumnos de los centros públicos proviene de entornos menos favorables, según Fundación BBVA e Ivie	pág 11
Crean un «nuevo Erasmus»: así es el plan de Europa para graduarte en Madrid, Berlín y París sin trabas burocráticas. ABC	pág 12
Cataluña obliga a los centros públicos a detallar las cuotas que piden a las familias. EL PAÍS	pág 13
España tiene casi 800.000 alumnos extranjeros en la enseñanza no universitaria, la cifra más alta registrada. EL MUNDO	pág 14
Fernando M. Reimers: El hombre que convenció a la OCDE de que a PISA le faltaba algo. MAGISTERIO	pág 15
La prueba de inglés de las oposiciones a maestro en Madrid, difícil incluso para los nativos. MAGISTERIO	pág 16
La música y las profesiones STEM. ESCUELA	pág 17
La organización de centros y el currículo, a debate. ESCUELA	pág 18
Todos a una: el proyecto de centro como verdadero motor de cambio. ESCUELA	pág 19
¿Qué es la Alta Inspección? ¿Para qué sirve?. ESCUELA	pág 21

Baviera se vuelca en la FP dual: cantera empresarial contra la falta de mano de obra

Las compañías de esta región alemana aumentan su apuesta por la formación ante la necesidad de encontrar trabajadores cualificados

MANUEL V. GÓMEZ. Múnich 21 JUN 2019

“Teniendo en cuenta la situación del mercado laboral, no hay otra que dedicarse a la formación”. Sylvia Roth-Stielow, directora de Recursos Humanos del Hotel Maritim en el centro de Múnich, responde así a una pregunta sobre si merece la pena invertir dos o tres años, en formar a jóvenes mientras se les paga un salario (más bajo que al resto) y se les permite acudir algunos días a clase en centros públicos. Además, otros trabajadores los tutelarán durante ese periodo y la empresa les pagará las matrículas de los exámenes para lograr el certificado que acredite su formación.

La respuesta de Roth-Stielow es la misma, con otras palabras, que dan en las cámaras de industria y de artesanía, en la patronal bávara, en el Ministerio de Trabajo regional o en empresas de todo tipo, da igual el tamaño y el sector. Si en Alemania la tasa de paro es del 3,1% —es decir, pleno empleo— en esta región alpina baja al 2,8%. Y el desempleo juvenil, a diferencia de lo que suele ser tradicional en cualquier mercado laboral, es incluso menor que la general, explican en el departamento de formación y empleo Gobierno bávaro. El reverso de estas cifras es la falta de mano de obra, más aún cualificada, y lleva a las empresas a acentuar su apuesta por la formación profesional dual, uno de los sellos del envidiado mercado de trabajo alemán.

A los concesionarios y talleres de Mercedes de Hans Medele, dueño de una compañía con 360 empleados, llegan 20 aprendices cada año, explica en uno de sus ocho establecimientos, en Weilheim, cerca de Munich, donde este diario ha viajado invitado por la embajada alemana en España. Suelen llegar en septiembre, como a Siemens —5.600 cada año—, con el inicio del curso escolar. Pero no son los institutos quienes los envían: el proceso es inverso. El empresario contrata a un joven al terminar lo que en España sería la ESO. Además, debe asegurarse que el aprendiz acude a los institutos para recibir la educación transversal necesaria y costear los exámenes finales.

El tiempo de formación que reciben los jóvenes en esas canteras empresariales durante este periodo, entre dos y 3,5 años, supera con mucho al de los institutos: el 75% frente al 25%, con variaciones según el curso y el oficio. En estos años perciben un sueldo que fija la negociación colectiva. Por ejemplo, en las ventas de coches va de 650 euros al mes el primer año hasta los 800 el tercero; en Siemens va de 1.035 a 1.027 euros.

A lo largo del proceso, la participación de las cámaras empresariales (de industria y artesanía), a las que las compañías deben pertenecer obligatoriamente, es clave. Supervisan, controlan la calidad, asesoran y se encargan de los exámenes en las 327 profesiones, explica Jorg Engelmann, de la Cámara de Industria.

La falta de mano de obra también llega a la formación dual. “Hay desequilibrio entre la oferta y la demanda. En las regiones rurales quedan puesto vacantes”, explican en el Gobierno regional. Para captar aprendices, las asociaciones de empresarios, desarrollan “acciones de captación [publicidad, ferias]”, señala Susanne Droux, de la patronal hostelera. También los alumnos de ESO visitan centros de formación, como la que esta tarde de mayo hacen una veintena de adolescentes de 13 años al Centro de Educación Profesional de Weilheim, o ellos mismos prueban en empresas. Es el Jakob Scheneider, aprendiz en una pequeña empresa de electricidad de 10 trabajadores. “Hice prácticas cuando estaba en el colegio”, explica este joven de 17 años, “continué durante las vacaciones para saber que era eso lo que quería y luego me hicieron un contrato”. Está en su primer año de formación y durante un día a la semana tiene que acudir al centro público de Weilheim.

La Formación Profesional dual es algo de lo que las empresas alemanas se sienten orgullosas. En la patronal bávara apuntan que al acabar este periodo en el sector del metal y la electricidad el 65% logran un contrato indefinido y el 15% restante uno temporal entre uno y dos años. Es una de las apuestas para “asegurar la mano de obra cualificada”, apuntan. “La brecha que hay ahora entre oferta y demanda crecerá”, apunta Beate Neubauer, que señala que el 80% de esa brecha corresponderá a FP.

¿Y es rentable para las empresas asumir el coste sin tener asegurado que el joven se quedará en la empresa? “Ese es mi riesgo. Lo asumo”, zanja Medele.

europapress.es

Más de 185.000 personas aspiran a conseguir este sábado 22 de junio alguna de las 30.562 plazas docentes convocadas en toda España en la mayor oferta de los últimos diez años.

MADRID, 21 Jun. (EUROPA PRESS) –

La mayoría de esos empleos públicos corresponden al cuerpo de maestros, con 22.545 plazas, el 73,77% del total. Además, según los datos recopilados por la Federación de Enseñanza de CCOO, se han convocado

6.046 plazas para Secundaria, 1.512 para Formación Profesional, 247 para Escuelas Oficiales de Idiomas, 134 para Música y Artes Escénicas y 78 para Artes Plásticas y Diseño.

En el cuerpo de maestros, el mayor número de plazas corresponde a la especialidad de Primaria, con el 31,26%. Le sigue Infantil con el 19,04%, Inglés con el 16,81%, y Pedagogía Terapéutica con el 12,26%. Por debajo del 10% de las plazas quedan las especialidades de Educación Física, Audición y Lenguaje, Música, Francés y Euskera, aunque esta última solo se convoca en Navarra.

Según las estimaciones de CCOO, en Educación Primaria, hay 50.894 aspirantes para 7.048 plazas, en Educación Infantil, 52.150 opositores para 4.292 plazas, y en la especialidad de Inglés concurren 21.520 personas para conseguir alguna de las 3.789 plazas públicas que se ofertan. La ratio en el total de España es de 7,89 aspirantes por plaza, aunque existen especialidades que están por encima de la media, como es el caso de Educación Infantil o Educación Física, con 12,15 y 9,4 personas por plaza, respectivamente. Por comunidades, hay 10 que superan esta ratio media: Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Murcia y Navarra, además de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

MENOS PLAZAS PARA SECUNDARIA

En el caso de las oposiciones de este sábado para Educación Secundaria, Formación Profesional u otras enseñanzas, las plazas se reducen a unas pocas comunidades autónomas: Comunitat Valenciana, Galicia, Illes Balears, Catalunya y Aragón.

En esta última comunidad, tan solo salen a oposición un total de cinco especialidades, distribuidas entre el cuerpo de profesorado de Música y Artes Escénicas y el de Artes Plásticas y Diseño.

Ante esta convocatoria, la Federación de Enseñanza de CCOO ha reclamado al Ministerio de Educación y Formación Profesional una reforma del modelo de oposiciones docentes para que se coordinen las ofertas de empleo entre comunidades autónomas, se eliminen las pruebas eliminatorias o se flexibilicen los plazos para mujeres en avanzado estado de gestación o personas en tratamiento por una enfermedad grave. El sindicato CSIF también apoya la eliminación de las pruebas eliminatorias, y reclama que se tenga en cuenta la experiencia docente de los opositores.



Cuando la universidad no lo es todo: las oportunidades que sí te da la FP

La percepción sobre la FP en España empieza a cambiar pero sigue lastrada por el estigma de que es para los estudiantes que no pueden llegar a la Universidad

Las empresas valoran mucho las habilidades prácticas se que desarrollan este tipo de formación

ELISA MUÑOZ. Madrid 21/06/2019

Uno de cada tres universitarios españoles no termina los estudios que inició. Muchos llegan a la facultad con grandes esfuerzos y sin ni siquiera tener claro qué quieren estudiar ni porqué, simplemente no se han planteado otra opción, como hacer Formación Profesional. Auxi Terceño, la jefa de Estudios de Tartanga, un centro que lleva 40 años impartiendo ciclos de FP en Bilbao, cree que para que cambien los prejuicios respecto a la Formación Profesional es necesario que llegue la información adecuad a los estudiantes durante la Secundaria y, para eso, previamente debe llegar a los profesores y a los padres: "Hay que explicarles que no hay que condenar a los alumnos a ir a Bachillerato, que hay que seleccionar muy bien y ver que hay chavales que luego en Bachillerato van a fracasar. Hay que orientarles bien en la ESO para que vengan a Ciclos Medios, porque hay chavales que tienen una inteligencia más práctica. Aquí se les abren un poquito las miras, se dan cuenta de que no son tan tontos como ellos creen, que valen para otras cosas. Nosotros utilizamos metodologías muchísimo más prácticas, no tienen que estar siete horas diarias en un pupitre".

No todos los estudiantes llevan bien la formación pasiva que les mantiene sentados y callados mientras un profesor imparte clase. Este sistema aboca al fracaso escolar a muchos niños y adolescentes, como le ocurrió a Javier. Durante toda su etapa en el colegio suspendió de continuo una media de cinco asignaturas. Recuerda que hasta en 4º de EGB tuvo que ir en septiembre a recuperar Matemáticas. Una tendencia que fue a peor con los años: "Repetí 1º de BUP, te puedes imaginar el cisma en casa... En 2º de BUP me mandaron a Irlanda, porque mi padre pensó "mi hijo no tiene futuro pero, al menos, que hable inglés". A la vuelta, hice Bachillerato y también suspendí bastante pero en septiembre aprobé 2º de Bachillerato y me presenté a Selectividad. Las de números las aprobé todas pero las de letras las suspendí todas y la media no me dio para hacer nada. Con la titulitis que hay en este país, yo quería hacer una carrera pero ese resultado me obligó a estudiar un ciclo. Elegí uno de Producción por Mecanizado, que siempre me había gustado, y se me dio relativamente bien, los profesores hicieron que me interesara y gracias a eso ya no le tenía ese asco al estudio que le tenía antes".

Tanto fue así, que Javier dio el salto de la FP a la Universidad: "Mientras estuve en el módulo estuve haciendo prácticas el segundo año entero y un día me puse a hablar con un compañero de la empresa que me dijo que cobraba 3.500 euros y que hacía más o menos lo mismo que yo. Tenía mis dudas sobre si quería seguir estudiando pero después de esa conversación decidí hacer Ingeniería Industrial Mecánica". Hoy Javier es adjunto del jefe de planta en una empresa que se dedica hacer piezas para coches.

La formación profesional

Evolución del alumnado matriculado en Formación Profesional

	2007-2008	2012-2013	2017-2018
TOTAL	462.492	661.047	804.829
Ciclos Formativos de FP Básica	-	-	72.186
Ciclos Formativos de Grado Medio (presencial)	236.489	317.305	314.434
Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia	3.070	15.130	24.678
Ciclos Formativos de Grado Superior (presencial)	215.052	300.321	342.709
Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia	7881	78.231	50.822

Las matriculaciones en FP casi se han duplicado en 10 años. / MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El caso de Javier refleja que estudiar FP no supone renunciar a la Universidad en un futuro. De hecho, es frecuente que jóvenes a los que no les ha dado la nota de Selectividad para estudiar la carrera que desean, cursen antes un Ciclo Superior de FP para subir la media y acceder después a la Universidad. Ocurre a menudo en Medicina y Enfermería, dos carreras para las que se requiere una nota alta y a las que también se puede llegar a través de un ciclo de la rama de Sanidad. "Estos alumnos que cuentan con un ciclo de Grado Superior y un grado universitario tienen una acogida excepcional en el mercado laboral al contar con conocimientos prácticos y teóricos. Quizá por esto las universidades potencian cada vez más la incorporación de alumnos de FP a sus enseñanzas, motivándolos con más convalidaciones", cuenta Ángel Sáez, jefe de Estudios del Instituto Virgen de la Paloma de Madrid. Su homóloga en el centro Tartanga de Bilbao, también considera que el paso por FP siempre es enriquecedor: "Si yo tengo claro que quiero hacer una carrera porque es mi vocación, pues adelante, pero si no lo tengo claro, yo siempre aconsejaría que primero pases por una FP y en esos dos años madurarás y verás si quieres seguir en la Universidad o no. Todos los profes que han estado en la Universidad con chavales que han estudiado primero una FP Superior dicen que se les nota muchísimo. Por supuesto que se les nota a nivel de madurez -porque tienen dos años más que sus compañeros- pero, sobre todo, a nivel práctico. Les dan 20.000 vueltas a los que van directamente desde Bachiller".

Pero lo más importante es que la FP tiene valor por sí misma, aunque no se acceda después a estudios superiores, y lo demuestra su creciente empleabilidad: según un informe de **Adecco** del pasado mes de mayo, "la Formación Profesional se hace con el 42,4% de la oferta de empleo en España mientras la universitaria cae hasta el 38,5%". Por primera vez, en los 22 años que la agencia de empleo lleva realizando este estudio, se demanda más el perfil de FP que el de graduado.

Además de las destrezas prácticas que se desarrollan durante la Formación Profesional y de su tasa de empleo, hay otra consideración que no se debe pasar por alto: su bajo coste. Estudiar una carrera puede costar más del triple en una comunidad autónoma que en otra, pero la media supera los 1.000 euros mientras cursar un ciclo en un centro público supone menos de dos euros en concepto de seguro escolar.

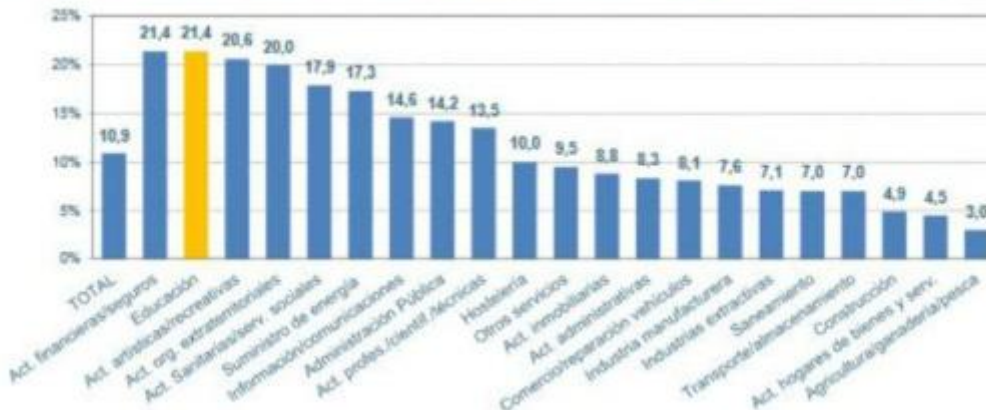
Los ciclos con mayor tasa de empleabilidad

La FP oferta más de 150 ciclos formativos dentro de 26 familias profesionales. El estudio de Adecco también aporta información sobre cuáles son los perfiles de FP más demandados: "El 50% de las ofertas de empleo que incluyen entre sus requisitos estar en posesión de un título de FP no especifican familia profesional. De la mitad restante, las áreas que más ofertas de empleo han recibido han **sido** Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Informática y Comunicaciones e Instalación y Mantenimiento. Entre estas cinco familias profesionales se reparten el 36% de las ofertas en los que se buscan candidatos con Formación Profesional".

Precisamente en Tartanga, los ciclos de Electricidad y los de Electrónica son los que se cuentan con menos alumnos: "No quieren este tipo de ciclos, no sabemos si es porque tienen la idea de la antigua industria, más sucia y con mucha carga física de trabajo, pero sin embargo el índice de empleabilidad es del 100%. Los estudiantes ahora tienden un poco más a elegir lo que les gusta y no tanto a si van a tener trabajo o no", explica la jefa de estudios del centro que cada año tiene que esforzarse para que se llegue al mínimo de 12 alumnos y puedan salir adelante estos ciclos. El de Técnico Superior en Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos ha estado a punto de no cursarse este año y también tiene un índice de empleabilidad alto.

En el Instituto Virgen de la Paloma de Madrid también cuesta llenar las aulas de los ciclos de grado Medio de la familia de Electricidad como Soldadura, Instalación y amueblamiento (Carpintería), Frío y Calor (Climatización) o Mecanizado, y los de Superior como Mantenimiento Electrónico, Óptica y Anteojería, Prevención de riesgos profesionales o Diseño y amueblamiento. "En la inmensa mayoría de estos casos existe una demanda laboral enorme ante la ausencia de técnicos cualificados en esos perfiles profesionales", insiste el jefe de estudios.

Porcentaje de ocupados que cursan estudios por rama de actividad. Año 2017



La ocupación por ramas profesionales de FP en 2017. / INE

"El resto de las áreas que han recibido un mayor número de ofertas para titulados en FP durante 2018 han sido Comercio y Marketing, Hostelería y Turismo, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Sanidad y Artes Gráficas, todas ellas con ratios que se mueven entre el 3 y el 1%", señala el informe de Adecco que, en la parte baja de la tabla, ubica los ciclos de las familias de Seguridad y Medio Ambiente, Imagen y Sonido, Actividades Físicas y Deportivas, y Madera, Mueble y Corcho, que juntas no llegan ni al uno por ciento (0,8%) de las ofertas destinadas a titulados de Formación Profesional.

FP Dual: aprender trabajando en la empresa... y quedarse en ella

La FP Dual es una modalidad dentro de la formación profesional especialmente atractiva porque combina la enseñanza en el centro de formación con el aprendizaje dentro de una empresa. "Tiene que haber un trabajo conjunto entre el profesorado del ciclo y las personas que van a formar al chaval en la empresa", señala Auxi Terceño de Tartanga, que subraya que el éxito de estos ciclos depende de esa "simbiosis" entre el centro y la empresa. El alumno aprende con casos reales y asimila mejor los conceptos estudiados en el aula. Además, en un porcentaje muy alto, los estudiantes suelen quedarse en la empresa al finalizar el ciclo.

europapress.es

El 'número dos' de Educación arma que una Selectividad "estandarizada" debería ser de tipo test, pero rechaza la idea

MADRID, 24 Jun. (EUROPA PRESS) –

El secretario de Estado de Educación en funciones, Alejandro Tiana, ha armado este lunes que para "estandarizar" la Selectividad en toda España y evitar diferencias en la corrección de las pruebas de acceso a la universidad habría que implantar un examen de tipo test. "Pero la madurez para ir a la universidad no se mide solo con pruebas de tipo test, hace falta algo más", ha dicho el 'número dos' del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En una entrevista a la Cadena Cope recogida por Europa Press, Tiana ha reiterado que, ante el debate sobre la supuesta diferencia de dificultad de la Selectividad entre comunidades autónomas, el propósito del Gobierno en funciones es mejorar el "sistema de corrección" para garantizar que "el grado de dificultad es equivalente" entre las distintas comunidades.

Tiana ha recordado que la Selectividad representa el 40% de la nota para acceder a la universidad porque "el 60% son las calificaciones de los dos cursos de Bachillerato", algo que evalúa "un conjunto de profesores distintos". "Entonces el debate sobre si debe ser una prueba única o no afectaría como máximo al 40% de la prueba", ha precisado. En ese sentido, el secretario de Estado de Educación ha cuestionado la posibilidad de que las pruebas de Selectividad puedan ser absolutamente equivalentes para todos los estudiantes del país. "Si te ponen un comentario de texto, una sola persona no la puede corregir para todos los estudiantes, y puede

haber diferencia por correctores", ha explicado como ejemplo. "Salvo que se hiciera una prueba de tipo test, es muy difícil asegurar la estandarización de la Selectividad", ha apostillado Tiana.



C. DE MADRID

El sistema informático usurpa las funciones del profesorado en Madrid y asigna las calificaciones de los alumnos

El nuevo programa informático Raíces con el que se gestionan los centros educativos de la región evalúa de forma automática algunas de las competencias de los estudiantes de ESO a pesar de que es una función de los docentes

LAURA GUTIÉRREZ. Madrid. 24/06/2019

Dice la consejería de educación que se busca facilitar el trabajo de los profesores pero lo cierto es que a los equipos directivos de los institutos públicos de la Comunidad Raíces les trae por la calle de la amargura. Comisiones Obreras ha denunciado ante el consejo escolar de la Comunidad y ha presentado un escrito al consejero Rafael Van Grieken por la nueva sorpresa que les ha dado en este fin de curso Raíces, el sistema informático que gestiona los centros educativos de la región.

Este sindicato ha detectado que el sistema está usurpando una labor que por ley corresponde en exclusiva a los docentes. Raíces ha generado un algoritmo por el que está calificando parte de las competencias del alumnado de Educación Secundaria, un documento de evaluación que "debe ser cumplimentado por el tutor o tutora de cada grupo de alumnos y alumnas" según las normas fijadas en la normativa vigente, como recuerda este sindicato.

El programa, según ha podido saber la Cadena SER, utiliza las calificaciones numéricas de las asignaturas cursadas por el alumno y en base a algún tipo de algoritmo, que Comisiones Obreras no ha conseguido descifrar, pone la nota sobre algunas de las competencias a evaluar en secundaria. Es decir, que pone la calificación como paso previo a que lo haga el tutor correspondiente del alumno. Según el sindicato, se está incurriendo en una ilegalidad flagrante porque "deben ser los docentes los que califiquen las asignaturas cursadas por los alumnos y los que califiquen las competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje de las materias del currículo", según aclara Isabel Galvin, secretaria de educación de CCOO Madrid.

En la evaluación final de secundaria se califican competencias lingüísticas, matemáticas, sociales o digitales, entre otras. El profesorado madrileño se ha ido adaptando estos años a los avances tecnológicos introducidos por la Comunidad de Madrid en la evaluación de los alumnos y, ahora, lamentan en CCOO que llegados a este punto "un sistema informático es quien se encarga de establecer conexiones burdas o incluso inexistentes entre materias y competencias y califica automáticamente".

Desde la consejería de educación aseguran a la SER que esta novedad de Raíces viene especificada en el Anexo de la Orden de evaluación. Aclaran que la potestad de calificar a los alumnos sigue siendo de los profesores ya que Raíces solo hace una asignación de calificaciones que no es definitiva, "debe ser confirmada y completada por el profesor", según explica un portavoz del departamento que dirige Rafael Van Grieken. Aquí hay otro problema añadido. El documento que genera el sistema informático solo es accesible para los equipos directivos, según el sindicato, con lo cual dificulta aún más la organización de los centros.

Este sindicato ha llevado esta irregularidad ante el consejo escolar de la Comunidad de Madrid y ha presentado un escrito de reclamación en la Consejería de educación donde exigen que se den las órdenes precisas para la inmediata eliminación de esta función usurpada a los docentes del programa de gestión Raíces

elPeriódico

CATALUNYA

Govern, patronal y sindicatos ultiman las bases de la nueva FP

Generalitat, patronales y sindicatos encaran estas semanas las negociaciones para acabar de definir el nuevo modelo y los órganos desde el que se dirigirá

USTEC, el sindicato mayoritario entre el profesorado de la pública, se ve desplazado de las negociaciones y amenaza con la protesta

Gabriel Ubieto. Barcelona - 24/06/2019

La formación profesional (FP) se encuentra en Catalunya a punto de cruzar su particular Rubicón. Esta semana han comenzado las negociaciones para acabar de definir los elementos clave de un modelo pendiente de desplegar en su totalidad desde el 2015, cuando se aprobó la ley de la FP en la que se sustenta el actual modelo educativo y de inserción laboral de lo que antiguamente se conocía como oficios. Generalitat, patronales y sindicatos discuten estos días en paralelo dos elementos centrales, tal como confirman diversas fuentes implicadas. Por un lado, cuándo se creará uno de los principales órganos de gobernanza de la FP,

la Agència Pública de Formació i Qualificació Professional. Y, por el otro, cómo se articulará la nueva FP dual, actualmente minoritaria. El próximo 18 de julio se vislumbra como la fecha en la que se pondrá el primer pie en el agua de ese Rubicón.

El debate sobre el modelo de la FP ha recuperado recientemente protagonismo tras el conato -actualmente suspendido hasta el próximo curso- de la 'conselleria' de Educació de reformar el modelo de formación profesional básica, mediante una resolución que inicialmente apelaba a la dual. Esta modificación preveía aumentar las horas de prácticas de los alumnos, en detrimento de las horas en los centros educativos. Lo que, por formas y contenido, consiguió unir a las patronales y sindicatos de todos los colores en su contra.

"Nos hemos dado cuenta de que no es posible hacerlo solos y que debemos concertarlo entre departamentos y con patronales y sindicatos", admiten fuentes del Govern. La falta de presupuestos es un elemento clave para entender la tardanza en crear esa Agencia, que tendrá un papel protagonista en la acreditación de competencias, en la formación de tutores o en la prospección de prácticas o trabajo en las empresas. Lo que, una vez constituida, no estará exenta de polémicas. El sindicato USTEC, mayoritario entre el profesorado de la pública, está en contra de sacar de la 'conselleria' de Educació todas esas competencias y defiende un modelo pilotado desde los centros.

Lo pide el mercado

La FP adquiere especial protagonismo en la actual coyuntura económica. Catalunya, al igual que el conjunto de España, sufre en un contexto de recuperación del empleo de una clara ineficiencia para conectar las necesidades de los empresarios con la mano de obra que pueden ofertar los trabajadores. Y son varios los indicadores que lo reflejan. Ocho de cada diez compañías afirman haberse encontrado con dificultades para cubrir determinadas vacantes durante el pasado 2018, 20 puntos más que hace un año (58,6%), según destaca un reciente informe de la consultora Adecco. Lo que, por otro lado, no es incompatible en la economía española con tener la segunda tasa de desempleo más alta de la Unión Europea (UE), por encima del 14%, la segunda también tasa de paro juvenil más alta, por encima del 34%, y un paro de larga duración que afecta a cuatro de cada diez desempleados.

Un reguero de cifras que contrastan con otros indicadores, que también ofrece Eurostat y que revelan que España fue en el primer cuatrimestre del 2019 el segundo país de la Unión Europea (UE) con menos puestos de trabajo vacantes, el 0,9%. La media de la UE se situó en el 2,4%. Mucha oferta de empleo que necesita trabajar pero que no satisface la demanda de los empresarios. Y estos tienen que mirar hacia el exterior para llenar determinadas vacantes. Esta semana se han conocido las cifras de afiliados de origen extranjero a la Seguridad Social, que revelan que en el mes de mayo se alcanzó, tanto en España como en Catalunya, el récord en número de ocupados foráneos. Por encima incluso que antes del estallido de la crisis económica.

Y, parafraseando el popular bolero, en esas debería llegar la FP. Por primera vez en 22 años, desde que Adecco e Infoempleo registran estadísticas, los oficios han desbancado a los grados universitarios. Según los datos del baremo del 2018, el 42,2% de las ofertas de trabajo requieren un ciclo formativo de grado medio o superior, frente al 38,5% que piden una carrera universitaria. Una necesidad especialmente acusada en Catalunya, la autonomía que más candidatos con estudios de FP requiere: el 25'3% del conjunto de ofertas que incluyen este requisito se generaron en la comunidad catalana. Las partes implicadas -Generalitat, patronales y sindicatos- coinciden en el diagnóstico, también en la cura, aunque no así en cómo aplicarla.

Difíciles equilibrios

"Debe primar más la oferta laboral, no tanto la formativa", considera la responsable de Foment en las negociaciones, Iris Molina. "Hasta ahora solo ha funcionado en las grandes empresas, debemos sumar a las pymes", añade Sívila Miró, de Pimec. Los empresarios demandan más flexibilidad en los currículos y ofrecen mayor implicación formativa de su parte, a falta de concretar los detalles y las contrapartidas para incentivar esa implicación.

CCOO y UGT, por su parte, intentan mantener el equilibrio entre mejorar esa empleabilidad pero no ofertar trabajadores a la carta para las empresas y a bajos sueldos. Lo que pasa, según ellos, por una mayor implicación legal de los comités de empresa "Los alumnos deben aprender en el lugar de trabajo, no trabajando", señala Eva Gajardo, de UGT. En el concreto de la FP dual, que la beca alcance los primeros meses el 70% del salario mínimo será uno de los puntos de fricción, según apunta Ricard Bellera, de CCOO.

El próximo 18 de julio está prevista una reunión de la Comisión Rectora de la FP, el órgano ejecutivo en el que deciden Govern, patronales y sindicatos. Allí, con diferente entusiasmo entre las partes, está previsto que se apruebe un documento base de consenso para la FP dual y se comience a dar forma al despliegue pendiente de todo un modelo.

La 'marea verde' advierte al PSOE de que defenderá la educación pública "en la calle" si no cumple sus compromisos

MADRID, 24 Jun. (EUROPA PRESS) –

La Plataforma por la Escuela Pública, impulsora de la 'marea verde', ha exigido al PSOE el cumplimiento de sus compromisos en educación, advirtiendo a los socialistas de que está dispuesta a defender la escuela pública "en la calle". La Plataforma, integrada por sindicatos docentes como CCOO y UGT, organizaciones de estudiantes y de madres y padres, recuerda en un comunicado que el presidente del Gobierno en funciones, Pedro Sánchez, suscribió el febrero del pasado una serie de reivindicaciones como destinar el 5% del PIB a la educación en una legislatura, o suprimir la asignatura de Religión.

Estas demandas se recogieron en el documento 'La educación que queremos', elaborado por la Plataforma y suscrito por el PSOE el 28 de febrero de 2018, tres meses antes de que Sánchez se convirtiera en presidente del Gobierno. Unidas Podemos, posible socio de Gobierno de los socialistas, también se comprometió a impulsar las medidas de ese documento. "Este compromiso y las obligaciones que de él se desprenden son incompatibles con la actual LOMCE y requieren no solo la reversión completa de los recortes, sino un verdadero impulso progresista en las políticas educativas", señalan desde la Plataforma aludiendo a la también conocida 'Ley Wert', por lo que instan al PSOE a que "haga efectiva la derogación de los aspectos más lesivos de la LOMCE de manera inmediata y que, paralelamente, avance hacia la derogación completa de esta a través de una nueva ley educativa".

En ese sentido, las organizaciones de la 'marea verde' reclaman que "la comunidad educativa debe tener un papel relevante" en la elaboración de una nueva ley educativa. "La Plataforma Estatal renueva su compromiso con la escuela pública para este nuevo ciclo político y se compromete, con el apoyo de la comunidad educativa, a seguir siendo garante y defensor de ella en todos los ámbitos, tanto en la calle como en los espacios de representación y, fundamentalmente, en los centros educativos", advierten en el comunicado.



El sistema informático de la consejería de educación deja colgados a los institutos para sacar las notas finales

Hasta última hora del lunes por la noche estuvo colgado dificultando que se generen los boletines de calificaciones que se entregan a los alumnos este martes

LAURA GUTIÉRREZ. Madrid. 25/06/2019

Raíces vuelve a las andadas. El sistema informático que gestiona los centros educativos de la Comunidad de Madrid esta vez ha puesto contra las cuerdas a los institutos públicos de la región con los boletines de notas de los alumnos a los que han convocado este martes para entregarles las calificaciones finales del curso. Hasta las nueve de la noche del lunes el sistema informático estuvo colapsado, según denuncia en la SER la presidenta de la Asociación de Directores de Instituto de Madrid (ADIMAD), Pilar de los Ríos: "El problema de Raíces es que en momentos puntuales como el de ahora, que hay que sacar boletines de notas e informes orientadores a los alumnos se colapsa". En el caso concreto de De los Ríos, que dirige un instituto de la capital, estuvo hasta las once de la noche intentando sacar las notas de los alumnos de su centro. "Evidentemente lo que no se puede planificar es una herramienta que tenga que utilizarla un director a las once de la noche en su casa", se lamenta, "se está utilizando el trabajo de los directores en horas extra y es bastante desesperante".

Este martes por la mañana, el sistema informático permite sacar los documentos pero "va muy lento", afirma De los Ríos. "Habrán muchos centros que seguramente no lleguen a tiempo y tengan que entregar los boletines otro día", explica. Desde ADIMAD lamentan que estos problemas no se hayan solucionado después de que el curso pasado ocurriera lo mismo. Es más, según Pilar de los Ríos, los problemas que conlleva el sistema implantado esta legislatura en los centros, siguen creciendo. "Hemos estado sometidos a la esclavitud de un programa que no responde a nuestras necesidades, que nos obliga a un montón de horas extra y que nos impide hacer lo que realmente es nuestro trabajo", lamenta De los Ríos, "nos hemos convertido en usuarios de un ordenador que nos trae por la calle de la amargura".

Un portavoz de la Consejería de educación se ha limitado a asegurar a la SER que "no hay constancia" de este colapso de Raíces.

EL PAÍS

La ley catalana de educación cumple diez años sin ejecutar sus objetivos

La comunidad educativa denuncia la falta de democracia en los centros y la reducción del gasto público en la enseñanza

JESSICA MOUZO QUINTÁNS Barcelona 25 JUN 2019

La Ley Catalana de Educación (LEC) ha cumplido esta semana 10 años con muchas cuentas pendientes y cada vez menos apoyos. El consenso político con el que contaba cuando se aprobó ya no existe y algunos de los objetivos con los que nació están lejos de cumplirse. La norma recoge que el presupuesto educativo tiene que ser del 6% del PIB, pero hoy apenas llega al 3,5%. Los conciertos con colegios privados que avala la ley mantienen el rechazo de buena parte de la comunidad educativa. Y la segregación escolar, principal problema del sistema educativo, sigue creciendo sin que la LEC despliegue herramientas para combatirla.

La LEC se aprobó en 2009 con un 89% de los votos favorables (ERC, PSC, ICV y CiU), aunque ICV —que formaba parte del gobierno con ERC y PSC— votó en contra de algunos artículos. Pero este consenso, que sustentó la norma durante una década pese a los cambios de gobierno, se ha esfumado. Entre otras cosas porque Ciudadanos, que votó en contra, es ahora el principal partido de la cámara. Además, buena parte de la comunidad educativa que entonces rechazó la norma, mantiene aún su negativa a esta ley.

Pero independientemente de los eventuales apoyos que pudiese tener ahora, la LEC tampoco ha logrado ejecutar los objetivos que se marcó. Especialmente, aquellos que se refiere al gasto público en educación. La norma contempla que, en ocho años, el montante debería estar, “como mínimo”, en torno al 6% del PIB. Una década después, está en el 3,56%. “Para que las cosas funcionen se necesita dinero. Hay cosas que proponía la LEC, como la formación de los maestros o la escuela inclusiva, que no se pueden hacer porque no hay dinero”, sostiene María Vinuesa, de la Asociación de profesores Rosa Sensat, que en 2009 se posicionó en contra de la ley. El Govern presentó un decreto para potenciar la escuela inclusiva, pero no se ha desplegado por falta de presupuesto. “Estamos muy lejos del 6%. Estamos más lejos que hace 10 años”, lamenta Manel Pulido, de CC OO.

“Si no se ha avanzado más es por la losa de la crisis financiera que ha provocado muchos recortes”, justificaba el pasado jueves el consejero de Educación, Josep Bargalló, en décimo aniversario de la LEC. “Y el contexto político no ha sido propicio para desplegar la LEC”, agregaba, en alusión a la intervención de la Generalitat con el artículo 155 de la Constitución. En estos años, el PP también llevó la norma, que blindó la inmersión lingüística, al Tribunal Constitucional. Los magistrados avalaron casi toda la ley, aunque no tocaron el artículo del catalán como lengua vehicular porque éste no fue recurrido.

La LEC también creó el Servicio de Educación de Cataluña, integrado por escuelas públicas y privadas concertadas. Este sistema equiparaba, de facto, las dos redes (antes la concertada era subsidiaria de la pública), lo que generó el rechazo de la comunidad educativa. La ley recoge, además, que, para garantizar la gratuidad de la educación, los centros concertados tienen que tener financiación suficiente y prohíbe que se impongan cuotas a las familias. Sin embargo, ninguno de estos artículos se ha cumplido y hay centros concertados que cobran hasta 800 euros al mes por cada niño escolarizado.

Esta situación alienta, según sindicatos, familias y docentes, la segregación escolar, el principal problema de la escuela en Cataluña. “Los conciertos son un multiplicador de la segregación”, zanja Ramon Font, de USTEC. “La LEC no ha conseguido revertir la parte segregadora que ya anunciábamos que sería mantener esta doble red”, agrega Vinuesa. Bargalló anunció que revisará los conciertos y no los renovará a los centros que segreguen por sexo.

Otro de los elementos más conflictivos de la norma fue la cesión de más poder a las direcciones de los centros. La ley daba más autonomía a los colegios al reforzar el papel de los directores ampliando sus competencias en gestión pedagógica y de recursos humanos. Estas medidas han pasado factura a la democracia de los centros. “Cosas que estaban bien, como la autonomía de centro, se han pervertido. Las direcciones tienen una capacidad de gestión del personal muy importante. Tienen mucha carga y se descuida el liderazgo pedagógico. Hay bastantes conflictos”, apunta Pulido.

El poder de las direcciones

Vinuesa añade que el aumento de poder de las direcciones ha ido en detrimento del de los equipos. “En estos 10 años, en la escuela ha habido cambios espectaculares en la práctica educativa que no van de acuerdo a la ley. Los cambios han ido por delante de la ley. Los han promovido las escuelas poniendo el acento en el equipo, en un proyecto en el que todos se sientan implicados. El proyecto educativo no tiene que descansar en la figura de una sola persona”, agrega la docente.

Algunos actores coinciden en la necesidad de revisar la LEC y adaptarla a los nuevos retos del sistema. Otros apuestan por evaluar la propia ley o incluso, derogarla. “La LEC quería una educación mejor para Cataluña y no lo ha logrado: el descontento, más allá de las cuestiones económicas, es creciente”, apunta Vinuesa. “Vamos peor que hace 10 años: más segregación, menos democracia en los centros y peor financiación”, concluye Font.

“LA LEC HA DADO MÁS PÉRDIDAS QUE VENTAJAS”

“La LEC, como la LOMCE, es una ley neoliberal que se debería derogar”, dice, tajante, Belén Tascón, presidenta de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres (Fapac). Tascón asegura que la norma “ha reducido la democracia en las escuelas” e introduce, además, la competencia entre centros, “por lo que se deja de cooperar”.

“La LEC ha dado más pérdidas sociales a la escuela que ventajas al sistema. Lo único bueno era el aumento de la provisión de recursos y no ha sucedido. Se han reducido”, lamenta Tascón. La presidenta de Fapac sostiene que “si el sistema educativo no ha naufragado es por el trabajo de los docentes y de las familias, no por la ley”.

LA VANGUARDIA

Los alumnos que estudian Música tienen mejor desempeño en Matemáticas, Ciencia y Lengua

Según un estudio hecho por una universidad canadiense. En algunos casos, llegan a tener un año de adelanto en su capacidad

CLARÍN 25/06/2019

Los alumnos de secundaria que aprenden Música se desempeñan mejor en otras asignaturas como Matemáticas, Ciencia y Lengua que sus compañeros sin estudios musicales, según un análisis que publica este lunes la revista *Journal of Educational Psychology*.

“En los sistemas de educación pública de América del Norte, los cursos de artes, incluidos los de música, comúnmente reciben menos recursos que aquellos considerados como ‘académicos’, incluidas las Matemáticas, la Ciencia y el Inglés”, señaló uno de los autores del estudio, Peter Gouzouasis, de la Universidad de Columbia Británica, en Canadá.

Para esta investigación, los expertos usaron los registros académicos de 112.916 alumnos que comenzaron el primer grado entre 2000 y 2003; completaron los tres últimos años del secundaria e hicieron el examen estándar de Matemáticas, Ciencia e Inglés (en el décimo o el duodécimo grado). De esos alumnos, sólo el 13% había participado por lo menos en un curso de música entre los grados décimo y duodécimo.

Además, para el análisis se tuvieron en cuenta cursos como banda de concierto, piano de conservatorio, orquesta, banda de jazz, coro de concierto y jazz vocal. Los autores del estudio no consideraron cursos de música general o de guitarra porque no requerían de una experiencia musical previa, y en el caso del primero, no exigían crear música o practicarla.

“Los estudiantes que participaron en Música, que obtuvieron un mayor desempeño en Música y estuvieron muy implicados en Música tuvieron mejores notas en los exámenes de todas las asignaturas, mientras que estas asociaciones fueron más pronunciadas para aquellos que tomaron Música instrumental más que vocal”, dijo Gouzouasis.

El investigador subrayó que “de media los menores que aprendieron a tocar un instrumento musical durante muchos años y ahora tocan en una banda y orquesta del instituto de secundaria tienen el equivalente a un año de adelanto respecto a sus compañeros en capacidades de Inglés, Matemáticas y Ciencia”.

Un dato que sorprendió a los académicos fue la consistencia de la relación entre la música y esas tres asignaturas, que se mantuvo en alumnos de diferente sexo, etnia y antecedentes socioeconómicos, entre otros.

“Aprender a tocar un instrumento musical y tocar en un grupo es muy exigente. Un estudiante que tiene que aprender a leer las notas musicales desarrolla la coordinación ojo-mano, capacidades de escucha y de equipo para tocar en un grupo y desarrolla disciplina para practicar”, destacó Gouzouasis. “Todas estas experiencias de aprendizaje desempeñan un papel en promover las capacidades cognitivas de los menores y su autoeficacia”, indicó el experto.

el Periódico

La Fundació Bofill pide revisar la selectividad para garantizar el aprendizaje de los estudiantes

Aseguran que el modelo actual pone trabas la innovación educativa y no aporta conocimientos reales a los alumnos

Los expertos proponen menos exámenes y preguntas que relacionen conceptos con análisis crítico

Elisenda Colell. Barcelona. 25/06/2019

La fundació **Jaume Bofill**, especializada en políticas educativas, pide cambios en los exámenes de la selectividad para facilitar la innovación de todo el sistema educativo. Es una de las varias propuestas de mejora

que plantea la entidad en su informe anual sobre la educación en Catalunya. "Estamos perdiendo dos años claves para los estudiantes, que se centran en estudiar mucho para luego no recordar casi nada", ha sentenciado el director del anuario, Jordi Riera. El experto prevé que, si se aborda este tema con "voluntad política", podría ser una realidad en dos o tres años.

Este miércoles se van a publicar las notas de la selectividad, y con toda probabilidad, la mayoría de los alumnos van a lograr un aprobado. No es lo que pasa, en cambio, en las Pruebas de Aptitud Personal (PAP), de momento unos exámenes para los aspirantes a maestros, donde no vale tanto empollar sino saber relacionar conocimientos y aplicar el análisis crítico. "El 40% de los alumnos que hacen las PAP suspenden", ha asegurado Riera, que ha subrayado en la necesidad que la selectividad se asemeje más a este tipo de prueba.

"La selectividad debería tener pocos exámenes pensados para los retos el siglo XXI, donde se interrelacionan conceptos y se demuestra si el estudiante ha aprendido o solo ha memorizado", ha expuesto el experto, que ha tildado de "esfuerzo inútil y fraude de aprendizaje" el estudio que desarrollan los alumnos del bachillerato. "El 80% de los conocimientos se olvidan", ha dicho. La fundación plantea este cambio principal para repensar todo el sistema educativo, y salir del corsé que imponen las evaluaciones actuales frente la innovación y los nuevos modelos de aprendizaje.

Orientación contra el fracaso escolar

Otro de los retos del sistema educativo recae, según el anuario de la Bofill, en atajar el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios. Afecta a cerca del 20% de la población catalana, aunque en el caso de los alumnos migrantes o familias sin estudios este porcentaje llega al 34%. Donde más se nota, alertan los estudios, es en las etapas de cambio educativo. "No hay un sistema que ayude al estudiante a encarar su vida profesional", ha lamentado el experto.

Para ello, la fundación propone aplicar el modelo sueco, de "ventanilla única". Un servicio, por ejemplo municipal, donde trabajen las escuelas, junto a personas con conocimiento del mundo laboral y técnicos de juventud y a los que los padres también puedan acudir. "Nos asegura que todo el alumnado pase por este servicio, incluso desde la educación primaria, para evitar que tengan que los alumnos tomar decisiones repentinas e improvisadas", ha remarcado Montserrat Oliveras, una de las autoras del anuario y fundadora del Instituto de Estudios y Profesiones.

Los expertos también proponen una mejor dotación presupuestaria a los centros de 'alta complejidad', aquellos que atienden alumnos más vulnerables. Plantean, de hecho, dejar de señalar las escuelas e institutos y hablar de "territorios de alta complejidad". Pero sobretodo, piden un "cambio de políticas presupuestarias para dar más recursos a quien más necesita", en palabras del director de la fundación, Ismael Palacín. No solo pensando en los alumnos, también para ayudar a la participación de las familias en estos centros, y permitir el uso de tecnologías, que ahora se aplica de forma desigual en función de cada centro.

En total son 10 las "palancas de cambio" para la educación que propone la fundación. Una de las cuales se centra en el papel de los docentes. Por un lado proponen que los profesores noveles puedan estar un año de prueba en los centros. Del otro, ven esencial acercar el mundo de los expertos universitarios en la realidad de los centros.

En definitiva, los expertos piden acciones políticas, ganas de cambio estructurales para lograr que la escuela se convierta en una prioridad y un lugar de aprendizaje real del alumnado. "Hay que tomar decisiones que ayuden a los cambios en la educación, hay que consolidar ideas y proyectos que los profesores han iniciado desde la vocación", ha sentenciado Palacín.

europapress.es

Un tercio de los alumnos de los centros públicos proviene de entornos menos favorables, según Fundación BBVA e Ivie

MADRID, 26 Jun. (EUROPA PRESS) –

Un tercio del alumnado de los centros públicos (33%) proviene de entornos socioeconómicos menos favorables, un porcentaje que alcanza el 50% en Extremadura, Canarias y Andalucía, según trigésimo sexto 'Esenciales', de la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie).

Los autores del estudio destacan que el alumnado que proviene de entornos socioeconómicos menos favorables para las actividades educativas representa un porcentaje "muy variable" en las comunidades autónomas españolas y, dentro de ellas, también hay gran diferencia entre los centros públicos y los privados.

En los centros públicos predominan los alumnos de entornos medios (60%), mientras que la enseñanza privada atiende mayoritariamente a alumnos que cuentan con entornos socioeconómicos más favorables (el 65% de su

alumnado) y participa poco en la formación de los alumnos cuyos entornos son desfavorables para la educación (8%).

El informe señala asimismo que el perfil del alumnado de los centros públicos y privados de las comunidades autónomas se ve condicionado por el peso de esos distintos entornos familiares en cada región. Así, en las regiones con porcentajes mayores de alumnos provenientes de entornos menos favorables --Andalucía (55%), Canarias (51%), Extremadura (50%), Murcia (49%) y Castilla La Mancha (43%)-- aumenta el peso de los mismos en los centros públicos. En cambio, en el resto de regiones la importancia de los centros públicos que atienden a alumnos con estas características es muy inferior.

Por su parte, las diferencias regionales en los centros privados se establecen, fundamentalmente, en el peso de los alumnos provenientes de entornos más favorables. En este sentido, sobresalen por encima de la media algunas de las comunidades más ricas --Navarra (75%), Cataluña (74%) y Madrid (72%).

No obstante, en este aspecto también sobresale Castilla-La Mancha (77%), una comunidad con menos renta y escaso peso de la educación privada, pero en la que los centros privados se concentran mucho en los alumnos que provienen de entornos más favorables.

En cambio, los centros privados del País Vasco --otra comunidad rica, pero con un amplio sistema de conciertos educativos-- no sobresalen por su concentración en el alumnado de entornos socioeconómicos más favorables (42%), siendo mayoritarios en ellos los de entornos medios (55%). Lo mismo sucede en la Comunidad Valenciana, Baleares, La Rioja, Galicia y Extremadura.

"Los entornos de los alumnos son claramente relevantes para sus resultados formativos, tanto en términos de las competencias alcanzadas como del ritmo de avance en los estudios", defienden los autores del informe.

PUNTUACIÓN PISA

Así, apuntan que la puntuación PISA promedio en Ciencias de un alumno de un centro de entorno más favorable supera en España a la de uno menos favorable en 67 puntos, lo que equivale a dos años de estudio. "El alumno con un entorno menos favorable tardará más tiempo en adquirirlas, probablemente perderá algún curso, y tendrá un nivel más bajo de competencias al final de sus estudios obligatorios", subrayan.

En este sentido, la investigación sostiene que las diferencias no son de la misma magnitud en los distintos sistemas educativos regionales, oscilando entre 37 puntos (Castilla y León) y 94 puntos PISA (Canarias). "El funcionamiento de los centros y los sistemas educativos regionales puede contribuir a que el efecto del entorno socioeconómico se amortigüe o se agrave", concluyen.

"Los sistemas educativos más equitativos logran minimizar el efecto del entorno en los resultados de los alumnos, especialmente de los que cuentan con condiciones familiares menos favorables para el aprendizaje. Su contribución se refleja en una reducción de la distancia entre los resultados de esos alumnos desfavorecidos y del promedio de alumnos españoles".

Según el estudio publicado de la Fundación BBVA e Ivie, en ese sentido, sobresalen los sistemas educativos de Castilla y León, Navarra, Galicia, Aragón y la Comunidad Valenciana. En cambio, Navarra, Comunidad de Madrid, Cataluña y Canarias logran que los alumnos que cuentan con entornos socioeconómicos favorables destaquen más en sus puntuaciones.

Así, mientras en Cataluña y Canarias la brecha con los alumnos que provienen de entornos menos favorables se amplía porque los resultados de los menos favorecidos se sitúan por debajo de la media española, en la Comunidad de Madrid y, sobre todo, en Navarra, eso no sucede.

Por otro lado, la investigación indica que la probabilidad de ser repetidor es mayor en los centros públicos y se multiplica por 5,5 entre los alumnos de entornos desfavorables. Además, el porcentaje de repetidores antes de los 15 años es mucho mayor en los centros públicos (37,7%) que en los privados (17,1%).

Respecto a las diferencias regionales, destaca que en Andalucía las probabilidades de ser repetidor se multiplican por de 3,8 en los entornos desfavorables, mientras en la Comunidad de Madrid aumentan a 9,7 veces. "Existen otros rasgos diferenciadores de los sistemas educativos regionales que inciden en este resultado", han advertido los investigadores.

Por último, los autores del estudio consideran que "las políticas de igualdad de oportunidades educativas en España deben orientarse a apoyar especialmente a los alumnos que se enfrentan a mayores obstáculos derivados de su entorno socioeconómico y a los centros en los que estos se forman, así como utilizar instrumentos cuya eficacia esté evaluada.



Crean un «nuevo Erasmus»: así es el plan de Europa para graduarte en Madrid, Berlín y París sin trabas burocráticas

Once universidades españolas han sido seleccionadas para participar de la red «Universidades Europeas», un inmenso proyecto de la Comisión Europea que pretende que las instituciones del continente se una para competir con el resto del mundo

Josefina G. Stegmann. Madrid 26/06/2019

Once universidades españolas han sido seleccionadas para participar de la red «Universidades Europeas», un inmenso proyecto de la Comisión Europea que pretende que las instituciones del continente se una para competir con el resto del mundo.

Esta red, de la que forman parte 114 instituciones de educación superior de 24 estados miembros, permitirá, entre otras cosas que un alumno pueda formarse libremente por varias universidades, sin necesidad de convalidaciones, y obtenga un título firmado por los rectores de todas las instituciones donde estudió. Por ejemplo, graduarse en una ingeniería en la Politécnica de Cataluña, el Instituto Politécnico de Grenoble (Francia) y la Universidad Técnica de Darmstadt (Alemania).

Pero no solo beneficiará a los alumnos. También permitirá la movilidad de profesores, personal e investigadores. Por ejemplo, un docente podrá impartir clase en otra universidad distinta a la que pertenece y se podrán compartir experiencias, plataformas y recursos: por ejemplo, un profesor de la Carlos III de Madrid podrá trabajar en un laboratorio de la Universidad de Bremen (Alemania) o de Essex (Reino Unido).

«Es como un Erasmus a la enésima potencia. La diferencia sobre todo es la duración de las movilidades, tanto de los estudios como en las prácticas, así como su mayor flexibilidad. La red permitirá que los alumnos se formen en otras universidades durante todo el periodo de los estudios. Y en el caso de los profesores podrán impartir clase en otras instituciones. Pero cada consorcio organizará las movilidades como considere», explica Coral Martínez Íscar, directora del Servicio Española para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

Las once universidades seleccionadas son: Complutense de Madrid, de Granada, de Barcelona, Autónoma de Madrid, Universidad Católica de Valencia San Vicente Martir, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra, Universidad de Valencia, de Cádiz, Politécnica de Cataluña y Carlos III de Madrid.

Pero esta unión de universidades no es caprichosa. La Comisión Europea hizo pública una primera convocatoria el pasado 24 de octubre al que se inscribieron más de 300 universidades. Pero lo que plantea esta red es la formación de consorcios con diferentes temáticas en los que se agrupan las universidades. Así, esta incipiente red ha dado lugar a 17 alianzas, algo así como 17 nuevas universidades nacidas de la unión de varias que abordan una materia concreta. Por ejemplo: la alianza «Cívica», una red de universidades especializadas en ciencias sociales; «SEA-EU», una alianza de universidades especializada en el estudio del mar; «EU4ART», especializada en Bellas Artes.

«El objetivo es que las universidades, unidas, creen una estrategia innovadora y a largo plazo que nos permita destacar respecto a nuestros competidores, que se refleja en los rankings. La unión de varias universidades para tratar temas concretos las hace más fuertes y competitivas entre ellas y con las del resto del mundo. Los consorcios deben trabajar para que la enseñanza sea excelente», explica Martínez Íscar.

El proyecto cuenta con un presupuesto de 85 millones de euros y cada alianza recibirá 5 millones para desarrollar sus proyectos durante tres años. En otoño habrá otra convocatoria piloto con más financiación. Y ya para el próximo marco financiero plurianual (MFP) del periodo 2012-2027 habrá más dinero aún, aunque se desconoce la cantidad.

En cualquier caso, todo este proyecto se paga con dinero del Erasmus+ pero el presupuesto se circunscribe al reservado para las acciones centralizadas que lleva a cabo la Comisión Europea directamente (no las agencias como la española SEPIE) y para ello cuenta con el 25% del presupuesto del programa Erasmus.

El proyecto nació en 2017, en el marco del 60º aniversario del Tratado de Roma. Entonces, los jefes de estado y de gobierno firmaron una declaración que constataba la «necesidad de una Unión en la que los jóvenes reciban la mejor educación y formación y puedan estudiar y encontrar trabajo en todo el continente».

EL PAIS

Cataluña obliga a los centros públicos a detallar las cuotas que piden a las familias

La medida se enmarca dentro del plan para combatir la segregación y evitar las dos velocidades en la red pública

JESSICA MOUZO QUINTÁNS. Barcelona 26 JUN 2019

El Departamento de Educación obligará a los centros públicos a detallar en su página web las cuotas voluntarias que exige a las familias en concepto de material escolar o de excursiones. La medida se enmarca dentro del plan del Govern para combatir la segregación escolar y atajar no solo la brecha entre las escuelas públicas y las concertadas, sino también las dos velocidades que se están construyendo dentro de la propia red

pública. Según un informe de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en la capital catalana, las cuotas de los colegios públicos son el doble de caras en los barrios ricos.

Sobre el papel, la Generalitat debe garantizar la gratuidad del sistema educativo público —la Ley de Educación de Cataluña prohíbe que se impongan cuotas obligatorias a las familias—. Pero en la práctica, tanto la red pública como la concertada piden a los padres unas aportaciones “voluntarias” en concepto de material escolar, para hacer salidas o excursiones, y otras actividades. Si bien el problema más flagrante está en las elevadas cuotas de la concertada —en algunos casos, en torno a los 800 euros mensuales—, la pública tampoco se queda atrás. Según un estudio de la UAB encargado por el Consorcio de Educación de Barcelona, las cuotas anuales que se cobran, de media, en los centros del acomodado barrio de Sarrià ascienden a 344 euros, el triple que en Ciutat Vella (123 euros).

La orden de Educación de publicar estas aportaciones tendrá que hacerse efectiva el curso que viene. “La transparencia está bien, pero debe ir acompañado de algo más. Hay que considerar qué actividades deben ser sufragadas con fondos públicos. Yo asumo que el 100% de la gratuidad no va a poder ser, pero hay que regular esto al máximo. No podemos tener un sistema a dos velocidades”, advierte Xavier Bonal, autor del estudio de la UAB sobre las desigualdades en los costes de escolarización en Barcelona. El Govern no ha concretado si, una vez publicadas estas cuotas, tomará medidas para regularlas.

Pero la brecha en los costes de escolarización dentro de la red pública no se queda en la capital catalana. El hijo de Matías, por ejemplo, en el primer curso de educación infantil (P3) de la escuela President Salvans de Terrassa, se quedó sin poder ir al museo Cosmocaixa de Barcelona en abril porque sus padres optaron por no pagar la cuota de 110 euros anuales que el colegio les pedía. La aportación incluye el material, las salidas y las actividades educativas, según consta en la web del centro. Matías explica que no está de acuerdo con esa tarifa plana de 110 euros. “Yo me ofrecía a pagar la parte que correspondía solo a la salida, pero la escuela no me dejó, me exigieron que lo pagara todo y nosotros no estamos de acuerdo con pagar cuotas para el funcionamiento ordinario de la escuela, eso le corresponde a la Generalitat”.

El Departamento de Educación asegura que las cuotas que hacen pagar las escuelas públicas “no son obligatorias, pero son necesarias para hacer actividades complementarias fuera del centro” y recuerda que, en el caso de Terrassa, la escuela ofrece ayudas para las familias con menos recursos. “Se está haciendo pagar a las familias los recortes y la falta de inversión de la Generalitat en educación pública”, insiste Matías.

Más segregación

El estudio de la UAB advierte de que las diferencias en las aportaciones que piden los centros “son factores que acentúan las diferencias socioeconómicas entre centros que pueden condicionar la elección escolar y los procesos internos de exclusión del alumnado más desfavorecido de determinadas actividades”. La escuela Fort Pienc, ubicada en el distrito del Eixample, tiene una cuota anual de 250 euros. La escuela Mediterrània, situada en la Barceloneta, cobra a las familias entre 100 y 125 euros anuales —según el curso en el que esté escolarizado el alumno— para material escolar y excursiones.

La orden de Educación, alineada con las medidas consensuadas en el Pacto contra la Segregación Escolar firmado hace unos meses por varias administraciones y el Síndic de Greuges, no se limitará a los centros públicos. El Govern también tiene previsto abrir el melón de las cuotas que cobra la concertada, una de las cuestiones más opacas del sector. El Departamento de Educación estudia mecanismos para solicitar esta información también a los centros concertados, que justifican las aportaciones como necesarias para paliar la infrafinanciación de la Administración pública.

EL  **MUNDO**

España tiene casi 800.000 alumnos extranjeros en la enseñanza no universitaria, la cifra más alta registrada

Los estudiantes más numerosos proceden de Marruecos, Rumanía y China. La cifra de venezolanos ha aumentado un 50%. Los profesores piden más recursos para atender a este alumnado

OLGA R. SANMARTÍN. MADRID. Jueves 17 junio 2017

El boom inmigratorio que ha acompañado al fin de la crisis económica se está notando en las aulas. La cifra de alumnos matriculados este curso en enseñanzas no universitarias asciende a 797.618 alumnos (el 9,3% del total) y supone la cifra más alta de toda la serie histórica, que comenzó en 2001/2002. En años anteriores a la serie no se alcanzaron cifras tan altas, pues la presencia de los inmigrantes era aún muy pequeña en España, así que todo apunta a que ahora se han batido todos los récords.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado este jueves su **Estadística de las enseñanzas no universitarias**, un compendio de datos que muestran, entre otras cosas, cómo el sistema educativo se deja influenciar por la demografía. Las gráficas reflejan que desde 2001/2002 el alumnado extranjero comenzó a aumentar de forma acelerada hasta los años de la crisis. En 2011/2012 se alcanzó el mayor número de alumnos extranjero (781.236) y desde entonces comenzó a descender, hasta que en 2015/2017 volvió a incrementarse de manera sostenida. Este curso ha aumentado en 47.622 alumnos, un 6,3% más que en el anterior.

Los aumentos se han producido sobre todo en Primaria y en FP de Grado Superior. También, aunque menos, en Infantil y la ESO, así como en Enseñanzas de Régimen General, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

Los territorios donde hay más alumnos extranjeros son Baleares (14,4%), Cataluña (13,9%), La Rioja (13,4%) y Murcia (13,3%), seguidas de Melilla (13,2%), Aragón (13,1%), la Comunidad de Madrid (11,4%) y la Comunidad Valenciana (11,2%). A cambio, hay menos extranjeros en Extremadura (2,8%), Galicia (2,9%) y Asturias (4,1%).

El informe destaca que el alumnado más numeroso corresponde a Marruecos (con casi 200.000 alumnos), Rumanía (más de 100.000), China (43.000), Ecuador (25.000) y Venezuela (25.000). Los alumnos venezolanos se han incrementado en un 50%.

Los profesores interpretan estos datos como una llamada de atención a la hora de establecer las políticas educativas y de cara a la nueva ley. Nicolás Fernández Guisado, presidente del sindicato de docentes Anpe, dice que "el sistema está preparado" para atender a esta oleada migratoria, pero también añade que "los alumnos extranjeros son los que más atención necesitan y por eso las aulas necesitan más recursos y revertir los recortes educativos de los últimos años, no sólo sobre la ratio, sino sobre todo en los programas de refuerzo".

MAGISTERIO

Fernando M. Reimers: El hombre que convenció a la OCDE de que a PISA le faltaba algo

El director de la Iniciativa Global de Innovación en Educación de la Universidad de Harvard visita España, donde la Institución Educativa SEK será pionera en trabajar las competencias para una ciudadanía global con sus alumnos.

SARAY MARQUÉS Viernes, 21 de junio de 2019

¿Cambia la escuela lo suficientemente deprisa en un mundo en que los cambios se suceden cada vez más aceleradamente? ¿Está formando a ciudadanos, a productores de un mundo nuevo? ¿Está transmitiendo la institución escolar a sus alumnos la idea de que el primer paso para lograr un mundo mejor es imaginarlo? ¿Cómo cerrar la brecha entre lo que creemos que necesitan saber los niños y lo que sentimos que se les está enseñando? ¿Cómo fomentar la capacidad de escuchar activamente a quien piensa diferente?

Esos y otros interrogantes flotan en el ambiente durante el coloquio celebrado esta semana en el Campus de Almagro de la Universidad Camilo José Cela, organizado en colaboración con Magisterio. Los lanza Fernando M. Reimers, director de la Iniciativa Global de Innovación en Educación de la Universidad de Harvard.

La última de las cuestiones es complicada en un momento en que, según Reimers, las tecnologías de la comunicación "amplifican la voz de quienes son más tribales", que ponía de ejemplo su país, EEUU, en que "el insulto, la descalificación y la pérdida de un espacio donde encontrarse y ponerse de acuerdo limita la política". Y no solo la política: "Me comentaba un psiquiatra que trabaja en la Universidad cómo tenemos una generación que decide en 20 segundos quién es amigo y quién es enemigo. Y si eres enemigo ya no te escucha más".

Reimers acaba de visitar París, donde ha presentado su currículum de ciudadanía global ante la Unesco y la OCDE, y en Madrid visitará también la sede madrileña de la OEI con sus recientes *Cartas a un nuevo ministro de Educación* bajo el brazo. Fruto de sus aportaciones, la Agenda 2030 de Naciones Unidas, en su punto IV, sobre Educación, menciona la necesidad de las capacidades globales para desarrollar un mundo sostenible y la OCDE ha introducido las competencias globales en su última edición de PISA.

Además, suyo es el mérito de que escuelas de EEUU (en la pública y en la privada), Italia (red pública), Turquía (privada), Colombia, México, Brasil, Hong Kong, Japón, Singapur, China o La India se hayan preocupado de implementar un currículum que cuenta con una versión más ambiciosa, expuesta en *El Curso del Mundo*, y que requiere de 8 a 10 horas a la semana, todas las semanas, desde Infantil hasta Bachillerato, y otra abreviada, en *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en 60 lecciones*.

"Se trata de desarrollar las capacidades de los jóvenes de comprender qué significa un mundo sin pobreza, de que eso le importe, y la destreza de poder hacer algo que permita llegar a ese mundo, o a un mundo donde no haya hambre, donde haya igualdad de género, etc.", explica Reimers.

Conocimientos, pero no solo

No es un currículum en el que no aparezcan los conocimientos. De hecho, la lista se amplía con contenidos no siempre presentes, como demografía, salud pública y conflictos globales. Estos figuran en el bloque cognitivo, junto con el pensamiento, el procesamiento cognitivo y la innovación y la creatividad para resolver problemas de forma novedosa. Pero al bloque cognitivo hay que sumar dos más: trabajar con los demás (colaborar, resolver diferencias, etc.) y conocerse a sí mismo (aprender de la propia experiencia, fijarse metas propias, controlar las emociones...). “La idea es que una Educación buena, transformadora, íntegra, permite desarrollar todas esas capacidades”, plantea.

Según la encuesta Talis de la OCDE, en España, un poco por debajo de la media, el 65% de los alumnos acuden a escuelas donde sus profesores piensan que deben formar íntegramente al alumno, que no deben transmitir solo contenido sino ayudarles a desarrollar sus capacidades sociales, su conocimiento cívico. El 35% restante acude a centros donde no hay un acuerdo en torno a esto.

En nuestro país ha sido la Institución Educativa SEK la que se ha fijado en los preceptos de Reimers, no de momento el Ministerio de Educación, como en otros países, pero el experto tiene grandes esperanzas en esta primera colaboración: “No es demasiado productivo que yo diga “EEUU tiene más tradición” o “La expresión más fiel está en la ciudad de Nueva York”. Porque la reacción en una escuela en España sería: “Qué buena suerte para los de Manhattan, pero... ¿qué tiene eso que ver conmigo?”. En cambio, si se logra una versión de esto en Institución Educativa SEK tendría un efecto mucho más empoderador en la sociedad española: “Hay escuelas en mi sociedad haciendo esto. Yo también podría, y además puedo conversar con ellas”.

Evaluar sin rankings

Hila esto con su perspectiva de evaluaciones como PISA, de la OCDE, y su utilidad: “Es mejor promover el cambio de una forma distinta al ranking. Comparar países en desempeño promedio de sus alumnos no es demasiado útil. Crea la ilusión de que todos los alumnos del país están reflejados en ese promedio, lo cual no es cierto. La variabilidad entre los países es tan interesante o más que los promedios”.

“Un país como Singapur, que suele salir muy bien en los rankings, tiene camino por recorrer en atención a niños con necesidades educativas especiales”, prosigue, “en EEUU, en cambio, hace tiempo que se trata de integrar en la mayor medida posible a niños con necesidades educativas especiales en la escuela. Cuando las muestras de PISA toman a niños con 15 años ahí están todos. Eso no es cierto en Singapur. Los niños con necesidades educativas especiales están en escuelas separadas, que no participan en Pisa. Pero tampoco es cierto en México, donde para el momento de estar en 15 años un tercio de los niños ya no están en la escuela... Los rankings en base a Pisa no hacen un trabajo demasiado sofisticado. Y lo mismo con los rankings de escuela”.

Dicho esto, matiza: “Yo no creo que PISA sea una conspiración neoliberal para cambiar la Educación y es más lo que ha aportado que lo que nos ha quitado, pero me interesa más que gracias a ella sepamos, por ejemplo, que la excelencia no está reñida con la igualdad, o que la autonomía no siempre es buena”.

La idea de un currículum mundial no es nueva. Tiene 2.000 años: “Se le ocurrió por primera vez a un escritor de teatro romano, Terencio, que decía que habría que aprender a vivir de manera que nada humano nos fuera ajeno. Pero como aspiración que deberíamos lograr para todas las personas es mucho más reciente, dado que hace solo siete décadas que tenemos a todos los niños del mundo matriculados en la escuela”.

El reto del cambio climático

Hoy en día, el fin de esta formación para la ciudadanía global se traduce en formar “para un mundo donde quepamos todos y podamos relacionarnos con el ambiente de una forma sostenible”: “El cambio climático, una realidad fundamentada en investigación científica, es uno de los desafíos más urgentes que deberíamos atender. La velocidad del cambio climático, el daño que está haciendo, es irreversible. Y tengo la impresión de que la mayor parte de los sistemas educativos no han asimilado la urgencia de este desafío, de plantearse qué tenemos que enseñar en la escuela para empezar a comportarnos de una forma en que tengamos un planeta que transmitirles a nuestros hijos y nietos y a sus hijos, y a los descendientes de otras especies. Un mundo donde la vida pueda continuar y donde quepamos todos”, asevera Reimers.

Esta formación se traduce tanto en el currículum, “una herramienta muy poderosa, lo primero que hay que hacer”, como en la formación del profesorado, “pues el currículum no se enseña a sí mismo”. En este sentido, añade Reimers, “muchos docentes, cuando les pregunto qué tratan de enseñar, no van más allá de los propósitos inmediatos de su disciplina, como si los medios se convirtieran en fines. Es muy difícil transmitir a los alumnos las competencias del siglo XXI por parte de un profesorado que no las tiene, animarles a ser innovadores si sus profesores no lo son”.

Añade: “La función de la buena Educación es ayudar a los alumnos a pensar por cuenta propia. No decirles que deben pensar. Y obviamente hacer eso con destreza requiere mucha capacidad por parte del profesorado y apoyarse en otros, pues un profesor no puede tener conocimiento profundo de todos los temas, pero debe tener la humildad para reconocer qué cosas no sabe y apoyarse en aquellos que saben más”.

A este respecto, sobre si la transmisión de valores cabe en la escuela o si los padres han de tener la exclusividad, concluye: “La escuela fue inventada para que hubiese unos códigos mínimos comunes. Es muy difícil vivir en una sociedad en la que los padres escogen si las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres o si no los tienen, porque todos los niños van a vivir en la misma comunidad”.

¿Un país, un currículum?

El experto insiste en un balance, en los desarrollos curriculares, entre lo universal, lo estatal y lo local. “Debe haber ciertas cosas que todos los miembros de nuestra especie deben aprender, sin importar dónde han nacido, como la idea de Derechos Humanos”, subraya. “La Educación tiene esa responsabilidad normativa, y, aunque haya unos códigos nacionales, una adecuación a cada entorno, no creo que todo el currículum deba ser diseñado desde un centro, una ciudad o una comunidad”, explica, “parte de la tarea de la Educación es permiternos entender la universalidad de ciertos aspectos de la cultura”.

Para Reimers, sin esos mínimos compartidos se amplía el riesgo de brecha territorial. Lo ve en EEUU, donde no existe un currículum nacional, sino que cada estado tiene el suyo: “Esto conduce a una escuela pública enormemente desigual y a una sociedad enormemente dividida desde el punto de vista de las diferencias socioeconómicas y de las capacidades culturales. En parte de EEUU hay personas con una ignorancia profunda de las ciencias, lo que les lleva a hacer cosas perjudiciales para sus hijos y a seguir a demagogos que piensan que en el mundo la verdad es una invención”.

La prueba de inglés de las oposiciones a maestro en Madrid, difícil incluso para los nativos

Muchos aspirantes se han quejado del nivel del examen, con una prueba de audición sin la calidad exigible a unas oposiciones docentes.

El sector de Educación de Madrid de CSIF, ha denunciado la prueba práctica de inglés de las oposiciones a maestro celebradas en la Comunidad de Madrid por su “elevado nivel y por un examen enrevesado y difícil de entender y realizar”, según han hecho saber muchos opositores a este sindicato. Participantes con un alto nivel de inglés, e incluso nativos, tuvieron “dificultades para entender la audición en inglés, así como sus respuestas”, aseguran.

CSIF vigilará que este “nivel desajustado” para aspirantes a maestros “no sea la excusa para dejar de cubrir plazas, como ya ocurrió el año pasado”. Desde que se efectuó la prueba, el 22 de junio, CSIF no ha dejado de recibir quejas de participantes, “frustrados por el nivel de la prueba así como por lo enrevesado de los planteamientos”, asegura el sindicato.

“Además de la deficiente audición, consideramos que el examen impuesto no refleja el nivel de conocimiento de inglés exigido”, añade esta organización. Para CSIF, la prueba “no valoró en absoluto la competencia comunicativa, sino que se basó en ejercicios repetitivos. El léxico fue muy complejo; la audición, deficiente (hubiera sido necesario emplear auriculares) y muy larga y se echaron en falta ejercicios prácticos de propuestas de actividades para realizar en el aula”.

En este sentido, el sindicato entiende que el nivel exigido “no guarda en absoluto relación con el trabajo que van a desarrollar estos futuros maestros”. Desde CSIF creen que la Administración “se equivoca con este tipo de exámenes que apenas inciden en el apartado práctico con vistas a la aplicación de los conocimientos en el aula”.

CSIF va a trasladar todas estas quejas a la Administración, ya que “han frustrado las expectativas de muchos participantes en esta oposición”, señala el sindicato. “Solicitaremos, además, que este error en el desarrollo de la prueba no suponga dejar de cubrir las plazas, como ya sucedió en las anteriores oposiciones”.

Por otro lado, los afectados han abierto una reclamación a través de change.org que ya han firmado más de 2.000 personas.

ESCUELA

La música y las profesiones STEM. EDITORIAL

Se sabe que la capacitación musical ayuda a desarrollar el lenguaje y el razonamiento, a tener un dominio de la memorización, los estudiantes aprenden a mejorar su trabajo, mayor coordinación, un sentido de logro, los niños se mantienen comprometidos en la escuela, entre otros. El estudio americano indica que el efecto es más pronunciado en aquellos que aprenden a tocar un instrumento que los que asisten a clases de canto. Los investigadores examinaron los registros escolares de todos los estudiantes en la Columbia Británica que comenzaron el primer grado entre 2000 y 2003, que habían terminado los últimos tres años de la escuela secundaria y que había completado al menos un examen estandarizado de matemáticas, ciencias o inglés.

Desafortunadamente, muchas escuelas han comenzado a excluir la música de sus planes de estudio para hacer espacio para otras materias. A medida que se retira la música de las escuelas, los alumnos ya no recibirán estos beneficios a menos que se inscriban en clases de escuelas privadas.

Y es que está demostrado un mejor procesamiento neural en los estudiantes que tocaban un instrumento musical cuando se comparaban con los estudiantes que simplemente escuchaban música.

Los hallazgos sugieren que las habilidades aprendidas en la música instrumental se transfieren de manera muy amplia al aprendizaje de los estudiantes en la escuela.

El estudio indica que «los niños que aprendieron a tocar un instrumento musical durante muchos años, y ahora estaban tocando en la banda de la escuela secundaria y en la orquesta, tenían el equivalente de aproximadamente un año académico por delante de sus compañeros con respecto a sus habilidades de inglés, matemáticas y ciencias, según lo medido por sus calificaciones de exámenes».

La música es muy exigente y por ello, un estudiante debe aprender a leer la notación musical, desarrollar la coordinación ojo-mano-mente, desarrollar habilidades de escucha aguda, desarrollar habilidades de equipo para tocar en conjunto y desarrollar disciplina para practicar. Todas esas experiencias de aprendizaje, y más, desempeñan un papel en mejorar las capacidades cognitivas del alumno, las funciones ejecutivas, la motivación para aprender en la escuela y la autoeficacia.

La organización de centros y el currículo, a debate

La Red por el Diálogo Educativo (REDE) ha celebrado una nueva Asamblea, en la que han participado numerosos agentes del sector educativo, para debatir, analizar y desarrollar propuestas que mejoren dos de los componentes que integran el actual modelo educativo: la organización de centros y el currículo

Ana Camarero

El salón de reuniones de la Fundación COTEC para la Innovación reunió el pasado viernes a una serie de agentes vinculados con el sector de la educación en la Tercera Asamblea de la Red por el Diálogo Educativo (REDE). Se trata de un espacio de diálogo participativo, abierto y plural, impulsado por COTEC y Proyecto Atlántida para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

A lo largo de la jornada, los participantes debatieron y presentaron propuestas sobre dos puntos del modelo docente: la organización de centros y el currículo. Dos temas que integran los pilares del posible cambio del modelo educativo, sobre el que se elaborará un discurso común que se materializará en diferentes documentos-marco. Las áreas preestablecidas afectan a: profesión y profesionalidad docente; mejora e innovación del sistema educativo; diseño y desarrollo del currículum; organización de centros, familias y comunidad educativa; evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo; financiación y recursos. Estas seis áreas se encuadrarán en un marco de análisis global sobre el modelo de sistema educativo y la distribución de competencias dentro del mismo.

El primer encuentro tuvo lugar el pasado mes de abril y estuvo centrado en el modelo profesional docente. En esta reunión participaron más de medio centenar de expertos, procedentes del ámbito universitario, asociaciones educativas, grupo de innovación educativa, organizaciones sociales, así como representantes de la administración educativa, partidos políticos y sindicatos. De esta primera asamblea surgió un documento base y la elaboración de una encuesta, abierta a toda la comunidad educativa, en la que participaron 772 profesionales.

La presentación de la jornada del pasado viernes estuvo a cargo de Ainara Zubillaga, Directora de Educación y Formación Fundación Cotec para la Innovación; y Florencio Luengo, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida.

Las primeras palabras de bienvenida a los asistentes las dirigió Ainara Zubillaga quien mostró su satisfacción por el recorrido que, a lo largo de aproximadamente un año y medio, ha tenido la iniciativa REDE que, en sus propias palabras, «crece y se fortalece». Zubillaga se dirigió especialmente a «aquellas caras nuevas» que no habían estado presentes en otros encuentros y volvió a hacer hincapié en el peso que está cogiendo la Red, y como el plan de trabajo desarrollado a lo largo de este tiempo, «se está cumpliendo».

La directora de Educación y Formación Fundación Cotec agradeció también, «el esfuerzo de todas las personas que están implicadas en el proyecto, todas las aportaciones que habéis enviado a los documentos, porque ese trabajo es el que hace posible que REDE avance». Además, destacó las relaciones entre las distintas organizaciones que conforman REDE «para contribuir a este clima de convivencia, de diálogo y de acuerdo por parte de gente que, anteriormente a su incorporación, trabajábamos de manera más aislada y no nos referenciábamos en los eventos de otros. REDE ha permitido acercar a grupos y personas distintas e integrarnos en las iniciativas de todos».

Posteriormente fue el turno de Florencio Luengo, de Proyecto Atlántida, quien habló sobre las dos finalidades que se marca REDE, «la primera, acercar los distintos discursos que existen en este país sobre educación a puntos comunes. Que exista un lugar en el que se discuta y dialogue, entre entidades diferentes, con discursos diferentes, para ver qué les une en educación. Y la segunda, cómo elaboramos el discurso sobre grandes ejes en un libro que, desde luego, va a tener un color arco iris, con un marco educativo que subyace a todo lo que estamos discutiendo y un marco trasversal en el que está comprometido el modelo educativo universal de la equidad».

Seguidamente, tomó la palabra Mariano Fernández Enguita, catedrático de Sociología y coordinador del Doctorado de Educación de la Universidad Complutense. Fernández Enguita, al abordar el tema de la organización de centros, habló de la existencia de dos límites: «uno hacia afuera, el centro termina donde

terminan las paredes, con una concepción tradicional de la enseñanza y lo que está fuera es otra cosa y es el exterior el que debe adaptarse al centro. Y un segundo límite interior que es el aula, con su grupo, su profesor, las asignaturas. Dentro de este límite, lo sensible, es la autonomía mayor o menor del centro, la dirección, la relación con el profesorado y lo que llamamos participación que es la relación reglada con la comunidad». «Lo que hay de 'inhabitual' este texto, es el intento de romper esos dos límites», agregó el catedrático.

El sociólogo finalizó su intervención manifestando que «tenemos que dar respuesta a lo que preocupa y mucho a la gente que son las cuestiones de dirección, autonomía, evaluación o participación».

El turno final correspondió a Antonio Bolívar, catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España), quien afirmó que «si queremos dinamizar el actual sistema educativo, una organización burocrática, homogénea, a nivel de igual para todos, etc, hay que hacerlo desde dentro, poner a cada escuela en función de... Esto lleva a que la autonomía puede ser decretada pero no sirve para nada, porque «la autonomía debe ser diferencial», como decía Joao Barroso, para cada escuela en función de determinados proyectos, en función de determinadas transparencias, etc». Bolívar añadió también durante su intervención que «dinamizar el sistema educativo no debe estar en función de ver si cambian las leyes sino en función de qué políticas pueden dinamizar a los centros internamente en función del contexto que tienen y a los compromisos que adquiere con la administración y la dirección, para, en función de eso, llevarlo a cabo». El catedrático de la Universidad de Didáctica concluyó diciendo que «dejemos de creer que puede haber una ley que diga algo de la autonomía porque estamos contra un modelo burocrático que lo que tiene es que posibilitar el desarrollo de esa escuela para seguir adelante».

Tras finalizar la intervención de Antonio Bolívar, se inició una mañana trepidante durante la cual los distintos grupos abordaron el cambio de la organización escolar y los retos del currículo escolar en la educación obligatoria. La presentación del primer punto del documento a debate, la desarrollaron Antonio Bolívar y Mariano Fernández Enguita; y la segunda corrió a cargo de José Moya, profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Educación de la ULPGC; y Javier Valle, profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en Educación Comparada

Las conclusiones que resulten de la colaboración en REDE se darán a conocer a la sociedad, a través de procesos de debate y participación públicos, para posteriormente ser trasladadas a los responsables políticos en materia educativa. El objetivo de REDE es que sus conclusiones contribuyan a la construcción de un consenso social amplio, suficiente para aportar estabilidad al sistema educativo, según se recoge en la declaración de principios REDE.

Todos a una: el proyecto de centro como verdadero motor de cambio

La Fundación de Estudios de Economía Aplicada celebra una jornada que urge a poner en marcha políticas de impacto en la autonomía de centro y el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. Los buenos resultados atribuidos a la cooperación docente son mayores cuando ésta es impulsada de manera coordinada por la dirección del centro.

P.D.S.

Cuántas veces hemos oído que la calidad de un sistema educativo nunca excede la calidad de sus docentes. Cuántas, que la formación inicial del docente está anquilosada y no responde a los retos de la enseñanza hoy en día. Y cuántas, que la formación continua es escasa. Justo hace una semana informábamos de ello en ESCUELA, al hilo del Informe TALIS 2018. También recordamos recientemente que el temario de las oposiciones a maestro, que acaban de celebrarse, data de 1993. Y con cierta frecuencia se pone de relieve que el profesorado español está envejecido: el 40% tiene más de 50 años. La preparación del docente español lleva años en el punto de mira, al igual que la ausencia de una carrera profesional. Todo está conectado.

Si traemos todo esto a colación es porque esta semana volvió a hablarse de la importancia del profesorado en un foro público: una jornada organizada por la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea) y en la que se enfocó al sistema educativo español desde diferentes disciplinas: la economía de la educación, la sociología de la educación y la pedagogía.

De la práctica docente y su impacto habló Eva Flavia Martínez, ex profesora del Colegio Padre Piquer, y actual investigadora en la Universidad de Harvard. El objeto de su intervención era poner de relieve que cuando hablamos de la figura docente tendemos a pensar en ella como algo unitario y, sin embargo, cada vez hay más evidencias de que es el trabajo docente en equipo el que aporta un salto de calidad a los colegios y, por extensión, al sistema. Según el último informe TALIS, los países en los que se practica más la colaboración docente tienden a ocupar las primeras posiciones del ranking de PISA.

Hablamos de proyectos transversales que involucran a varios profesores, de codocencia, de observación en el aula, de redes docentes, de colaboración entre centros. En definitiva, la apertura de lo que Mariano Fernández

Enguita suele llamar la «caja negra» del aula, la eliminación del sentido de propiedad que un docente tiene sobre su clase y el derribo de muros, de espacio, de tiempo, entre materias y entre docentes.

La investigadora española puso sobre la mesa diversas investigaciones estadounidenses que concluyen que a mayor colaboración entre docentes, más efectivo es su trabajo. El trabajo de referencia en este sentido es el de Jackson y Bruegmann, que ya en 2009 probaron que la eficacia de un profesor (medida por el rendimiento de sus alumnos) viene determinada por la eficacia de sus compañeros. La evidencia les llevó a recomendar el llamado «aprendizaje entre iguales» mediante el trabajo por pares en los colegios.

Según este estudio longitudinal, el trabajo por pares y sus consecuencias (adquirir conocimientos que no se tienen y un feedback constante sobre la práctica de uno mismo) sólo tiene efectos positivos, que aumentan en el tiempo, y nunca negativos: «Si trabajo con un docente menos efectivo que yo, yo nunca voy a empeorar, y mejoraré si trabajo con un profesor más efectivo que yo», resumió la profesora Martínez.

La investigadora citó otras investigaciones de referencia que han evidenciado los beneficios de los programas de tutorización de nuevos docentes, así como la evaluación entre profesores. Todos ellos vienen a desmentir, o a matizar, esa conocida afirmación de que «la calidad del profesor es el techo de la calidad del sistema». Porque el trabajo de dos profesores juntos es mayor que el de la suma de dos profesores trabajando separados, dejó claro la jornada.

«Sabemos que el profesor es lo más determinante en el resultado del alumnado y eso ha hecho que nos fijemos exclusivamente en su trabajo en soledad, pero el profesor es una pieza de un equipo y de un proyecto de centro», señaló la investigadora española, que puso el foco en que lo que de verdad determina la práctica docente es el proyecto de centro en el que está integrado.

Autonomía y liderazgo

Construir una cultura de colaboración en el centro educativo, advirtió Martínez, requiere unas estructuras planificadas para tal fin (de tutorización o mentoría, de observación y coevaluación, trabajo no lectivo conjunto), cambios profundos en la organización del centro y en la distribución del tiempo (mucho más flexible) y capacidad para contratar y retener talento.

De ahí que uno de los principales llamamientos que salieron de la jornada de Fedea es que las administraciones educativas pongan el acento en desarrollar políticas de mejora de la autonomía escolar y el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. La exposición de Antonio Bolívar, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, estuvo destinada a ello.

«No hay que confiar tanto en grandes reformas externas porque la mejora de la educación se juega en cada escuela», incidió Bolívar. «Pero es un muy difícil hacer un proyecto pedagógico propio con lo que me cae de la Administración», objetó, en referencia a la incapacidad de la dirección de los centros públicos para contratar y retener profesores.

De la misma manera, se puso sobre la mesa las dificultades que pueden llegar a tener los centros públicos para transformar espacios; por ejemplo, juntar aulas e institucionalizar la codocencia en grupos más grandes. Un concertado puede decidir hacerlo en junio y tener la obra hecha en septiembre, mientras que un público puede llegar a tardar un año en que se le acepte tirar un tabique entre aulas. «Y para llegar a hacerlo, primero tendrá que haberse ganado al claustro, o a parte de él», puntualizó Bolívar.

El profesor granadino recordó un estudio de la Comisión Europea que concluye lo siguiente: «Las reformas de las políticas de gobernanza y gestión educativas son cruciales para abordar los desafíos relacionados con la calidad general de la educación escolar y, en particular, con respecto a la brecha entre los alumnos aventajados y los más desfavorecidos. [...] Una mayor autonomía de las escuelas sobre la gestión del personal y sobre la elaboración del currículum tiene un efecto positivo sobre la calidad; particularmente si va unida a medidas de rendición de cuentas y a unos niveles más altos de liderazgo pedagógico».

Un sistema que obstaculiza la innovación

En la UE, España es uno de los países con menor nivel de autonomía escolar. Lo que llevó a otro de los mensajes principales de la jornada: España no tiene un sistema que favorezca la innovación educativa ni la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Pero tampoco tiene un sistema que favorezca la innovación en general.

Tras estas afirmaciones estuvo Ainara Zubillaga, responsable del área de Educación de la Fundación Cotec, que dejó caer la siguiente frase como una losa: «En la educación española las innovaciones se producen a pesar del sistema, no gracias al sistema».

Ya en 2011 un informe del propio Ministerio de Educación sobre innovación educativa señalaba la falta de sostenibilidad de la innovación y la tendencia a empezar muchas veces y muchas cosas desde cero, sin saber qué había funcionado antes y qué no, debido a la falta de evaluación, que es una de las principales características de nuestro sistema educativo.

«El sistema tiene que innovarse en sí mismo, disponer de mecanismos que faciliten las cosas a los centros educativos», concluyó Zubillaga. «No puede ser que si un centro público quiere tirar una pared necesite un año para hacerlo». A lo que añadió: «Tenemos un sistema que hace que la escuela y el aula vivan para adentro. Pero eso se ha acabado».

La alta repetición y la falta de consenso

La jornada se completó con varios análisis más:

- Sobre la equidad en la escuela española, a cargo de Lucas Gortázar (Banco Mundial)
- Sobre la necesidad de una política de desarrollo de competencias, según José Moya (Universidad de Las Palmas)
- Sobre la falta de consenso político y las controversias ideológicas que lastran la educación en nuestro país, según Mariano Fernández Enguita (UCM).
- Sobre la financiación del sistema universitario, a cargo de José Montalbán (Paris School of Economics)
- Sobre la empleabilidad de la FP Dual según los datos de la Comunidad de Madrid, a cargo de Marcel Jansen (UAM/Fedea) y Samuel Bentolila (CIMFA).

Lucas Gortázar alertó sobre los altos índices de repetición de curso y de abandono temprano que tenemos entre el alumnado de entornos más desfavorecidos, lo que viene a ser un indicador de falta de equidad de nuestro sistema y de que muestra la incapacidad de la escuela para superar las desigualdades de origen. El economista del Banco Mundial sugiere cambios en el currículum y en el sistema de evaluación como posible solución.

Mariano Fernández Enguita hizo un repaso por los intentos fallidos de pacto político para la educación y analizó los siete aspectos que impiden un compromiso por parte de los partidos políticos: la Religión, la lengua vehicular, la ordenación académica, la financiación, la autonomía de centros, la profesión docente y la titularidad de la enseñanza.

También propuso enfoques constructivos para cada uno de estos asuntos. «Tiene que haber más Estado en el mercado y más mercado en el Estado», manifestó en favor de «una institucionalización» de la concertada y de una mayor responsabilidad y autonomía de la pública. Respecto a la Religión, señaló que es compatible la laicidad de la enseñanza con que la religión (no sólo la católica) tenga un espacio en los centros educativos, por ejemplo, fuera del horario lectivo.

Enguita abogó por trabajar acuerdos y cesiones políticas en cada uno de los siete aspectos por separado para que los choques en cualquiera de ellos no bloqueen la posibilidad de compromisos en los demás.

Por su parte, José Moya aseguró que tenemos un sistema educativo mal diseñado y denunció que España no haya desarrollado un Sistema Nacional de Competencias, pese a que la OCDE le puso uno en bandeja en 2015. Así que abogó por que España defina una estrategia de competencias –de acuerdo al marco de la OCDE y del resto de países de nuestro entorno–, pero que no sólo la asiente en el sistema educativo.

¿Qué es la Alta Inspección? ¿Para qué sirve?

M^a Antonia Casanova

Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa

A la vista de la falta de conocimiento demostrado, en numerosos comentarios aparecidos en medios de comunicación de todo tipo, acerca del sentido y el funcionamiento de la Alta Inspección del Estado en materia de Educación (AI), exigiendo a la misma el ejercicio de funciones que, de hecho, no le corresponden, me permito finalizar los artículos de este curso con algunas aclaraciones acerca de su sentido y funcionamiento, por si pueden resultar útiles para futuras ocasiones en las que este salga a la palestra como protagonista, casi siempre por razones negativas.

Comienzo por aclarar que las competencias en Educación están transferidas plenamente a las Comunidades Autónomas -como todos sabemos-, por lo que desde la Alta Inspección no se puede interferir la actuación de la Inspección de Educación de estas Comunidades. Es decir, que esta no puede visitar los Centros docentes ni realizar función alguna que ya esté encomendada a la Inspección de la Comunidad Autónoma (CA). De hecho, el responsable de la AI ni siquiera tiene que ser inspector de educación para desempeñar su cargo. Por ello, no cabe reclamar que intervenga de manera directa en el quehacer diario que tiene lugar en la escuela, ni en los problemas que puedan surgir en el devenir habitual de la enseñanza.

¿Por qué y para qué aparece la Alta Inspección? Si revisamos la Constitución Española de 1978, en su artículo 27.8 se afirma que: «los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes». Más adelante, en el artículo 149.1.30, establece como competencia exclusiva del Estado la «regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y de las normas básicas que desarrollen el artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia».

Dada la naturaleza de su trabajo y la estructura territorial del Estado Español en Comunidades Autónomas (CCAA), la Alta Inspección depende orgánicamente del Ministerio de Administraciones Públicas, a través de la Delegación del Gobierno en cada CA, y funcionalmente del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En consecuencia, a partir del 1 de enero de 1981 -fecha en que se transfieren las competencias educativas al

País Vasco y a Cataluña-, y con objeto de llevar a cabo esas funciones de exclusiva responsabilidad del Estado, se va implantando progresivamente la AI en las CCAA que van accediendo en diferentes años a las mencionadas competencias. Su desempeño, por lo tanto, no va dirigido tanto a la supervisión del desarrollo de la educación en cada CA -y menos en cada Centro de la misma-, cuanto al control y a la defensa de la igualdad de oportunidades de los estudiantes en cualquier parte de España donde residan. No quiero hacer una exposición excesivamente legalista, para agilizar su lectura y facilitar su comprensión, pero me parece importante reproducir las competencias que la LOE atribuye a la Alta Inspección para el ejercicio de las funciones citadas (artículo 150, no modificado por la LOMCE):

- - Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso corresponda.
- - Comprobar la inclusión de los aspectos básicos del currículo dentro de los currículos respectivos y que estos se cursan de acuerdo con el ordenamiento estatal correspondiente.
- - Comprobar el cumplimiento de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.
- - Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables.
- - Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.

En este sentido, la AI puede y debe emitir informes, de oficio o a petición de sus superiores, acerca de cualquiera de los asuntos que se recogen en la Ley, especialmente los referidos a la adecuación de la normativa que emite la CA en relación con las normas básicas que deben respetarse en el conjunto del Estado. Cuando aparece una norma que vulnera la de orden superior, la AI tiene la obligación de informar, para que, desde las instancias superiores que correspondan, se advierta a la CA de los cambios que debe efectuar o, definitivamente, esta normativa se modifique o quede anulada legalmente. Además, la AI elabora la Memoria de final de curso sobre su trabajo, participa en comisiones de seguimiento entre el Ministerio y la CA, analiza el presupuesto que la CA dedicará a educación, informa sobre la organización y el funcionamiento del sistema educativo en la CA, recoge datos generales del curso escolar (resultados, ayudas, matrícula, etc.).

En su gestión diaria, destaca su trabajo de información a la ciudadanía acerca del sistema educativo, la entrega de títulos universitarios obtenidos en otras CCAA, la homologación de estudios extranjeros no universitarios..., y un etcétera largo de enumerar, pero que, en cualquier caso, como se observa, se centra en el cumplimiento de los artículos básicos que quedaron establecidos tanto en la Constitución como en las Leyes de Educación y que garantizan la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes españoles.

Cuando aparece un conflicto en el funcionamiento del sistema educativo de una CA, la AI reacciona si se presenta una denuncia por parte de las personas agraviadas, pero, insisto, no puede entrar a dilucidar un problema interno de ese sistema educativo, ya que interferiría en las competencias de la CA afectada.

También hay que advertir que los informes que emite la AI se elevan a las autoridades ministeriales pertinentes y que son estas las que deben tomar las decisiones que correspondan. Puede ocurrir (como ya ha sucedido no hace tanto tiempo) que no se reaccione ante las situaciones denunciadas por la AI y que es, en ese momento, cuando se elevan las quejas generalizadas acerca de su funcionamiento en la población y en los medios de comunicación, entendiéndolo que es inútil su existencia, si no cumple realmente con la tarea encomendada. Pero, en estos casos, no es la AI la que incumple con su encomienda, sino la autoridad política la que hace dejación de sus funciones y no interviene para resolver la situación planteada.

En definitiva, que cada responsable del sistema educativo debe actuar de acuerdo con las competencias que asume o, de lo contrario, el conjunto de su funcionamiento se pone en entredicho. Y es muy importante cuidar para que el derecho a la educación de calidad que tienen todos los ciudadanos sea una realidad en cada punto de la nación, pues, como afirma Felipe dirigiéndose a Mafalda en la ilustración de los derechos de los niños que realiza Quino con gran acierto: «Nuestro derecho a la educación es tan indiscutible, que no existe la más mínima posibilidad de que ningún alma caritativa nos lo quite». Así debe ser y todos debemos contribuir a que así sea.