

## ÍNDICE

¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. EL PAÍS	Pág 2
Los problemas del profesorado español: pasa muchas horas en clase, está envejeciendo y espera un Estatuto Docente. EUROPA PRESS	Pág 9
Los profesores en España necesitan 39 años para alcanzar el sueldo máximo. EUROPA PRESS	Pág 10
Respetar a los docentes. EL PAÍS	Pág 11
La FAPA Giner de los Ríos impulsa una demanda colectiva contra el "cártel" de los libros de texto	Pág 12
Protección de Datos investiga una web que señala a 50 centros educativos de Madrid por dar charlas LGTBI. CADENA SER	Pág 13
La neuroeducación mejora el aprendizaje. ABC	Pág 13
Gobierno y universidades se pondrán a revisar de forma "inminente" el actual modelo de la Selectividad. EUROPA PRESS	Pág 14
La escuela catalana impartirá educación sexual a los niños desde los 3 años. EL PERIÓDICO de Catalunya.	Pág 15
La Institución Libre de Enseñanza recuerda "el ambicioso proyecto de reforma de la educación" del Instituto Escuela. EUROPA PRESS	Pág 16
Un colegio concertado monta un gimnasio privado en los terrenos que le cedió la Comunidad de Madrid. EL DIARIO.	Pág 17
«El aprendizaje por proyectos es una buena manera de enseñar creatividad en la escuela». ABC	Pág 18
Rocío Lucas, Consejera de Castilla y León: "La Educación no se puede gestionar exclusivamente en términos de eficiencia". MAGISTERIO	Pág 20
El desarrollo laboral junto a sistemas inteligentes. MAGISTERIO	Pág 21
La educación pública a debate, la hora de las propuestas alternativas. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN.	Pág 22
«La evaluación no debe ser el centro de preocupación de la educación, debe ser una herramienta para mejorar». EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 23
«Put the money to work». ESCUELA	Pág 26
Día mundial del docente: los retos del sistema educativo español. ESCUELA	Pág 26
Algo obvio que hemos olvidado. ESCUELA	Pág 27
Colegios ricos y pobres: una brecha que no deja de crecer. ESCUELA	Pág 28

## ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social

BORJA ANDRINO. DANIELE GRASSO. KIKO LLANERAS. 4 OCT 2019

Gema y Teresa viven en el mismo barrio del sur de Madrid, Vallecas. Gema, madre de dos mellizos, los lleva a un colegio público; Teresa lleva al mayor de sus hijos a un concertado. Ninguna de las dos ha elegido el centro público que tiene más cerca de casa.

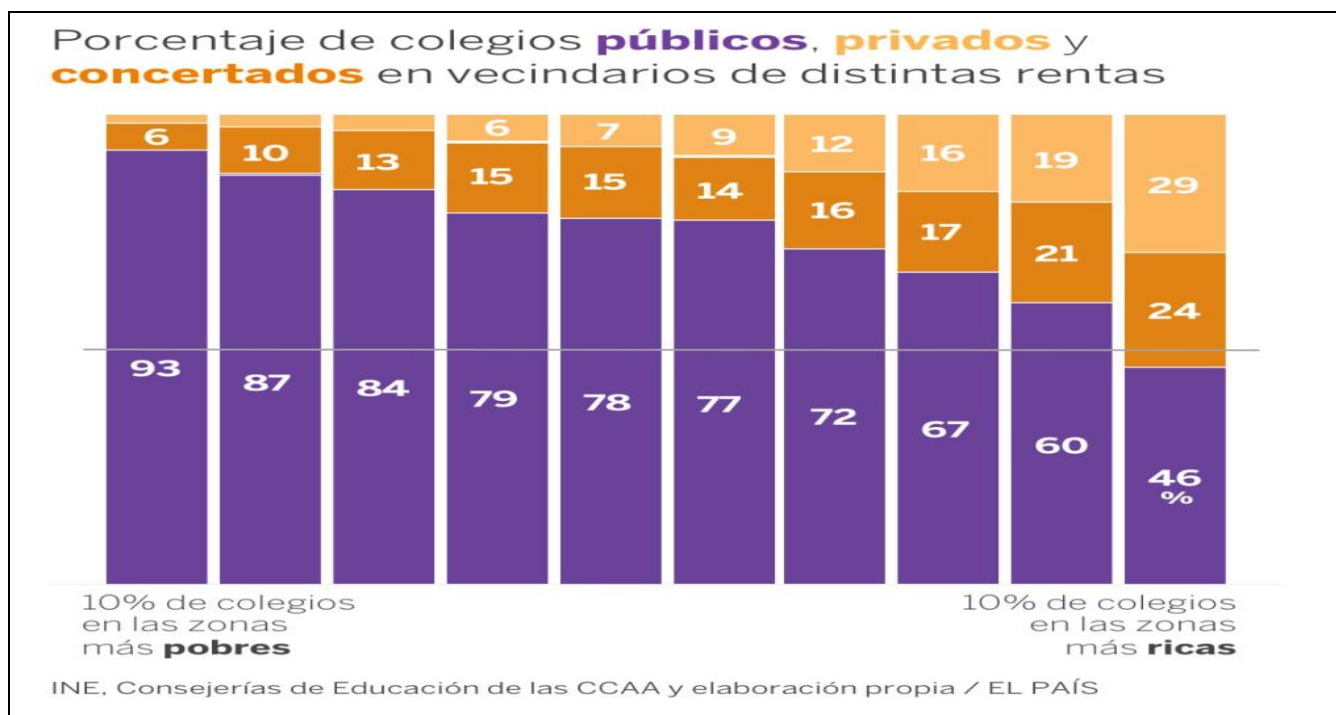
La primera ha renunciado al que estaba a cinco minutos para ir a uno que está a más de 20: "Toca coger coche o autobús, pero es un cole distinto, sin deberes y con decisiones asamblearias". Teresa, que es arquitecto y acaba de mudarse al barrio, solicitó ese mismo centro, pero no quedaban plazas. Optó por un concertado. Se decidió por motivos parecidos. Las dos admiten, y los profesores del centro lo confirman, que a la salida del cole se nota un ambiente distinto de los públicos del resto del barrio: el nivel sociocultural es más alto. Ambas han encontrado un centro con padres y madres parecidos a ellas.

No son casos aislados. En España hay 20.000 colegios públicos de primaria y secundaria y otros 9.000 entre concertados y privados. Pero los estudiantes no son iguales en todas partes: las brechas de renta y clase social que encontramos entre pueblos y barrios se reproducen —si no se amplifican— dentro de los colegios. Los centros educativos están segregados por las características de sus padres, como su riqueza o sus estudios, y lo normal en cada escuela es encontrar niños de orígenes sociales parecidos. Este fenómeno lo vemos cuando comparamos escuelas públicas y concertadas, pero no solo ahí: los datos del informe PISA demuestran que en la red pública también se segrega.

A continuación, hemos extraído cinco conclusiones sobre la segregación educativa en España, usando datos de las características de 33.000 niños, la ubicación de 21.000 colegios y la renta de las 35.000 secciones censales a su alrededor.

1. *Los colegios de vecindarios pobres son casi siempre públicos. En los ricos, la mitad son concertados o privados*

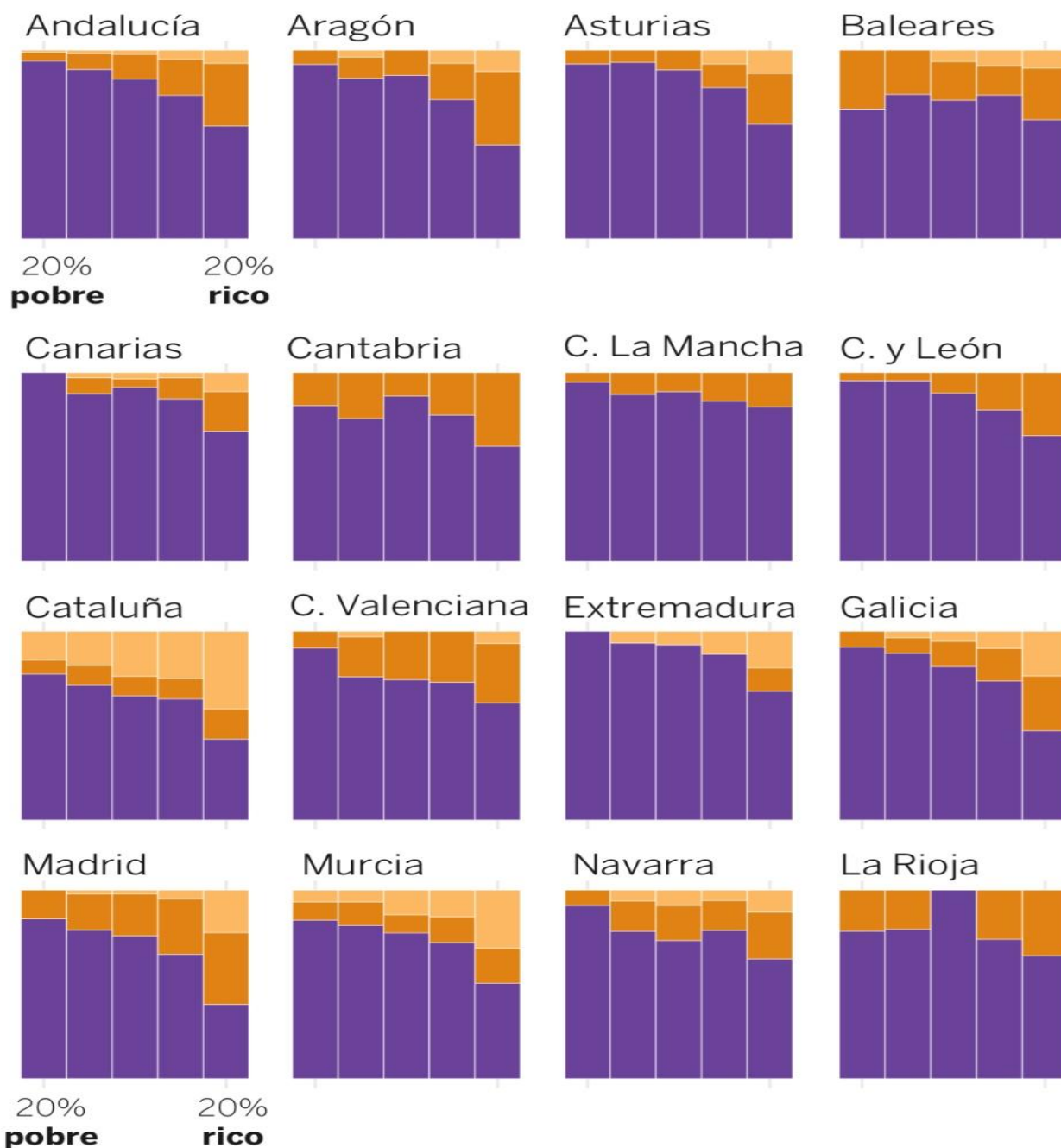
Hemos agrupado la renta de los vecindarios de los colegios de toda España y la hemos dividido en 10 deciles (valores estadísticos), de más pobres a más ricos, de manera que el decil 1 representa al 10% de los colegios más pobres y el decil 10 a los más ricos. La brecha es evidente: los colegios concertados y privados abundan más cuanto mayor es la renta de una zona geográfica.



Nueve de cada 10 colegios que están en zonas pobres son públicos. En cambio, los centros que están en las zonas más ricas están divididos: un 29% son privados, un 24% son concertados y solo el 46% son públicos.

Esta tendencia se reproduce en todas las comunidades. Las escuelas privadas o concertadas siempre se concentran en zonas de rentas altas. El efecto es más acusado en algunos territorios, como Cataluña o Murcia. En Andalucía, los colegios públicos apenas representan un tercio de los colegios en las zonas más ricas.

## Porcentaje de colegios **públicos**, **privados** y **concertados** en vecindarios de distintas rentas



No se incluyen las zonas con menos de cinco colegios.  
Fuente: INE, Consejerías de Educación de las CCAA / EL PAÍS

Los colegios privados y concertados son más comunes en las ciudades, que es también donde las diferencias de rentas son más acusadas. Pero basta consultar el mapa de Madrid, por ejemplo, para comprobar que dentro de una ciudad también hay diferencias por renta: los colegios privados son más abundantes en el norte de la capital, que es donde están los barrios más ricos.

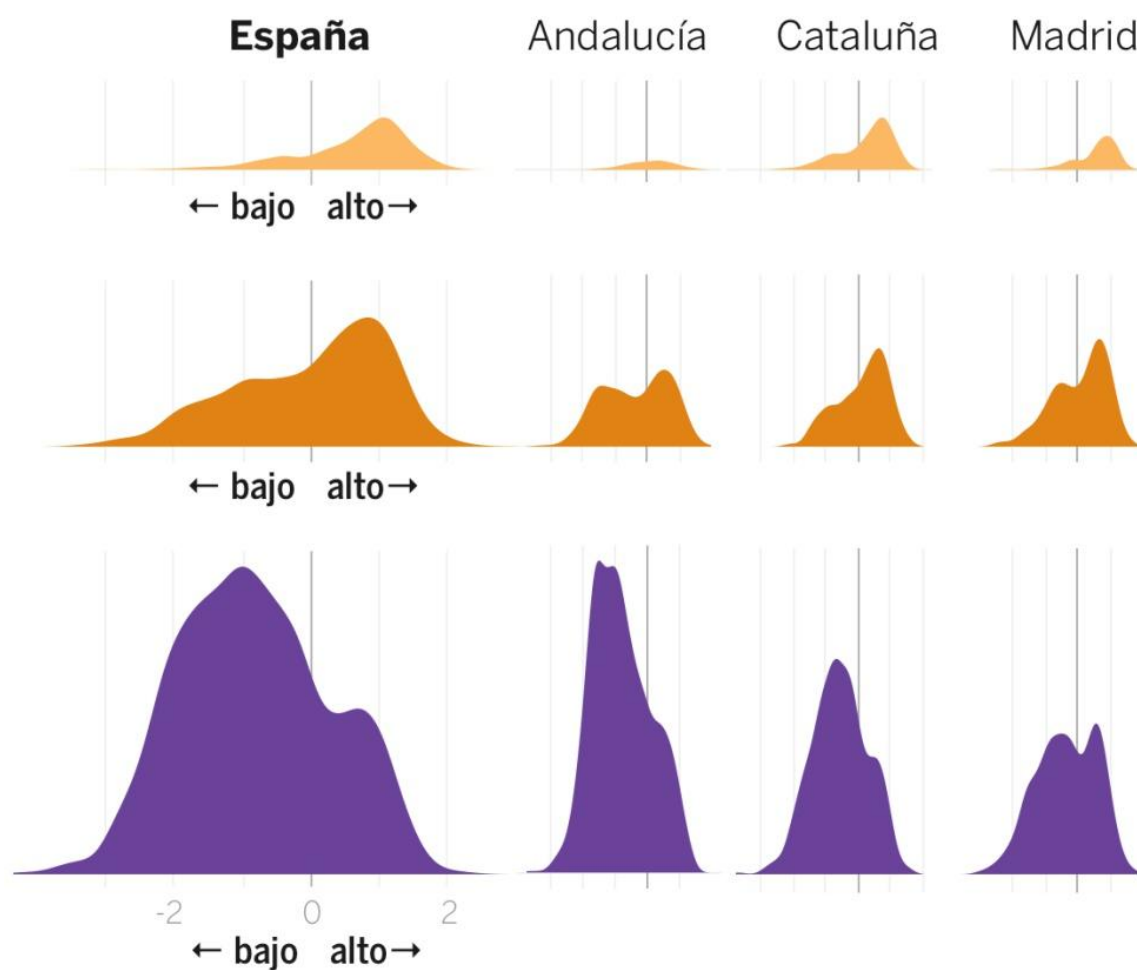
2. ¿Y la renta de los alumnos? Los colegios concertados y privados tienen estudiantes de familias favorecidas.

Los datos anteriores nos decían dónde están los colegios de cada tipo. Pero tenemos un instrumento estupendo para observar aulas reales, con información detallada sobre cada alumno y su familia: el último estudio PISA, publicado en 2015.

Dos de cada tres alumnos en España van a un colegio público. Pero, como muestra el gráfico, entre las familias de estos alumnos predominan las de clase baja y media-baja. Un 26,8% de los estudiantes de centros públicos son desfavorecidos -pertenecen al 20% de alumnos con un menor nivel socioeconómico, según el indicador sintético que usa PISA en sus informes-. Pero solo uno de cada 10 pertenece al 20% más rico.

El alumnado de la privada está más sesgado. Apenas el 2% son de familias desfavorecidas y hasta el 56% son hijos de familias que pertenecen al 20% de mayor nivel socioeconómico. En la concertada también dominan los niños de familias más o menos privilegiadas y solo el 11% de los alumnos pertenecen al grupo más desfavorecido.

## Alumnos en coles **privados**, **concertados** y **públicos** según el nivel socioeconómico de la familia



OCDE - Informe PISA / EL PAÍS

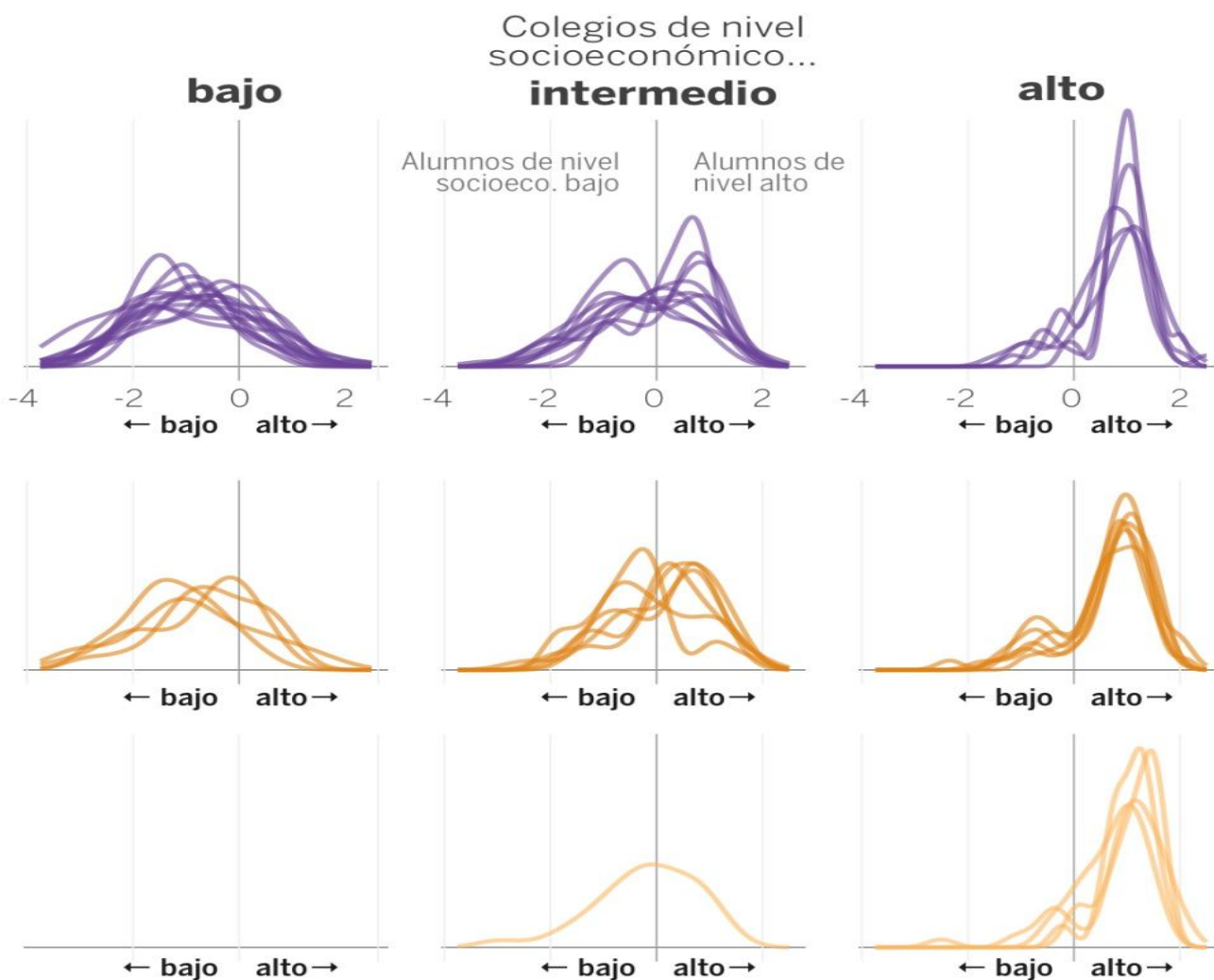
Estas diferencias entre los alumnados de las diferentes redes las encontramos en la mayoría de comunidades autónomas. En algunos casos las diferencias son menos acusadas, como en Castilla y León, donde la privada tiene un 14% de niños desfavorecidos y la pública, un 17%. En otros, lo son más, como en Andalucía. Allí la pública tiene hasta un 39% de alumnos desfavorecidos y apenas un 8% de los más favorecidos.

### **3. Pero cuidado: dentro de la pública también hay segregación.**

Hemos visto que la red de colegios públicos tiene alumnos más heterogéneos, pero eso no quiere decir que cada colegio y cada aula sean heterogéneas. A menudo no es el caso. Si observamos el nivel socioeconómico de los alumnos de diferentes centros, lo que encontramos es que hay colegios públicos de ricos y colegios públicos de pobres.

Es el caso de Gema, que se ha informado para buscar una alternativa a los colegios públicos tradicionales de Vallecas. De hecho, podemos fijarnos primero en la Comunidad de Madrid. El gráfico representa el perfil de renta de 51 colegios de la región, que hemos dividido en tres grupos según el nivel socioeconómico promedio de sus alumnos: así, hay colegios de clase baja, media y alta.

Perfil socioeconómico de alumnos en **Madrid**. Cada línea es un colegio **público**, **concertado** o **privado**.



Fuente: Informe PISA (OCDE) / EL PAÍS

En las escuelas públicas —en morado— se aprecia el efecto de la segregación. En el panel de la derecha, que representa las escuelas con una media más alta, apenas hay niños de nivel socioeconómico bajo. Estos niños también van a la pública, pero en otros colegios. Las escuelas más desfavorecidas, en el panel de la izquierda, son en general más heterogéneas, pero allí lo que apenas encontramos son niños de clase alta. Esto que estamos viendo es segregación de clase entre escuelas públicas.

Si en las escuelas públicas no existiese esta división veríamos que en todas se mezclan niños de todas las clases. Pero no es lo que ocurre.

La segregación es aún mayor en colegios concertados y privados. De hecho, de los cinco colegios privados que hay en la muestra de PISA para la Comunidad de Madrid, solo hay uno que entra en la categoría de clases medias. El informe de Save The Children, *Mézclate conmigo* ([en pdf](#)), midió la segregación de los colegios de la Comunidad con un índice de disimilitud. Para los públicos ese índice era de 0,33 y para públicos y privados —tomados juntos— del 0,46. (El índice de disimilitud se expresa entre 0 y 1 y se define como el porcentaje de niños que deberían cambiar de colegio para que la distribución fuese equilibrada).

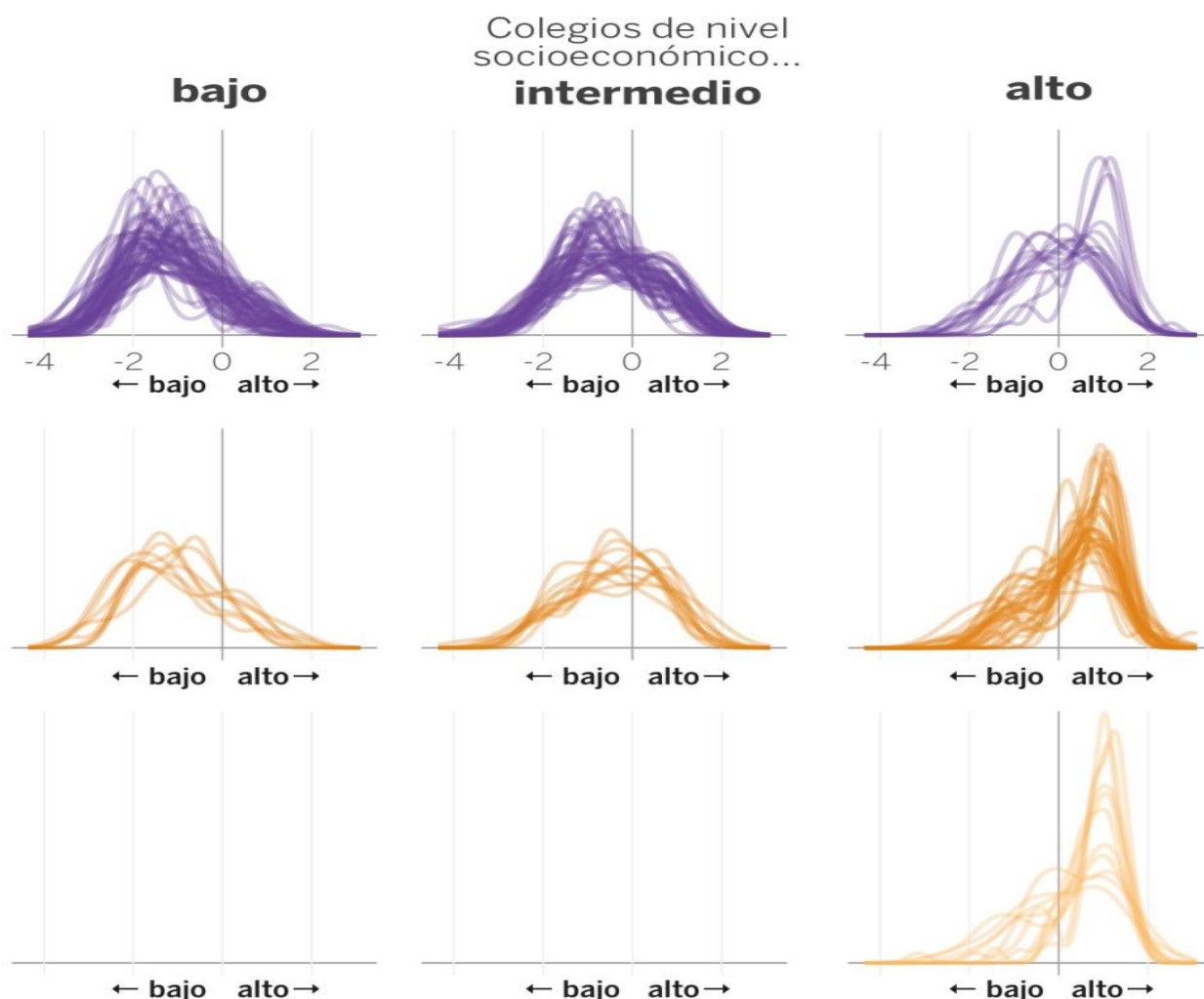
El informe identifica dos causas de segregación en Madrid. Un 28% se debe al tipo de colegio (inter-redes) y un 72% a la elección de un cole u otro dentro de la red pública, privada o concertada (intra-redes). También atestigua un aumento de la segregación en los últimos años. Pero no hay más niños yendo a colegios concertados y privados, ni ha aumentado la segregación en esas escuelas. Lo que creció entre 2012 y 2015 — fecha del último informe PISA— fue la segregación entre centros públicos. Las principales teorías para explicar esto son “la expansión del programa bilingüe desde 2005 y la demanda de diferenciación que ha generado entre las familias”, según Lucas Gortazar, especialista de educación del Banco Mundial e impulsor de la Red por el Diálogo Educativo (REDE).



#### 4. La segregación tiene causas diversas: geografía, reglas institucionales, la demanda de los padres....

Hemos hablado de Madrid porque existen más estudios. Pero los datos de PISA también encuentran segregación en la red pública de toda España.

Perfil socioeconómico de alumnos en **España**. Cada línea es un colegio **público**, **concertado** o **privado**.



Fuente: Informe PISA (OCDE) / EL PAÍS

Para los expertos, que la segregación se produzca también entre escuelas públicas no es una sorpresa. “También ocurre en países con una red pública universal, no es únicamente un problema de tener una red concertada como la que hay en España”, explica Gortazar.

Los motivos son diversos. Uno, que hemos tocado más arriba, es la segregación residencial. Si vivimos separados en barrios de diferentes rentas y escogemos colegios que están más o menos cerca de casa, es normal que los colegios reflejen esa desigualdad.

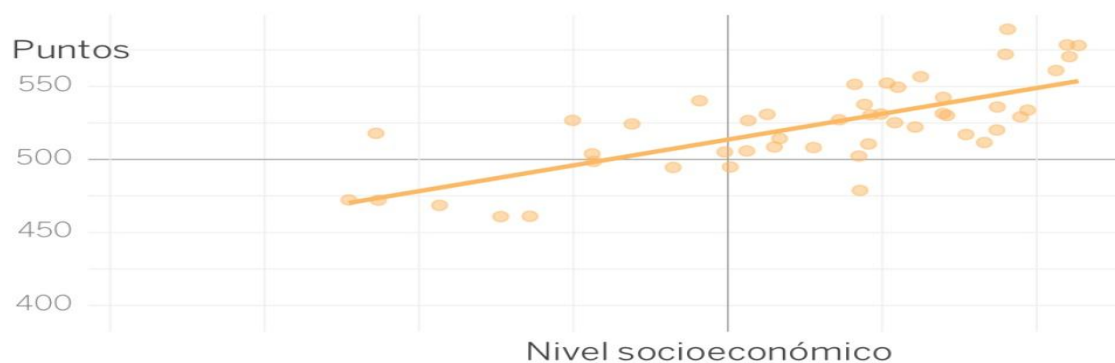
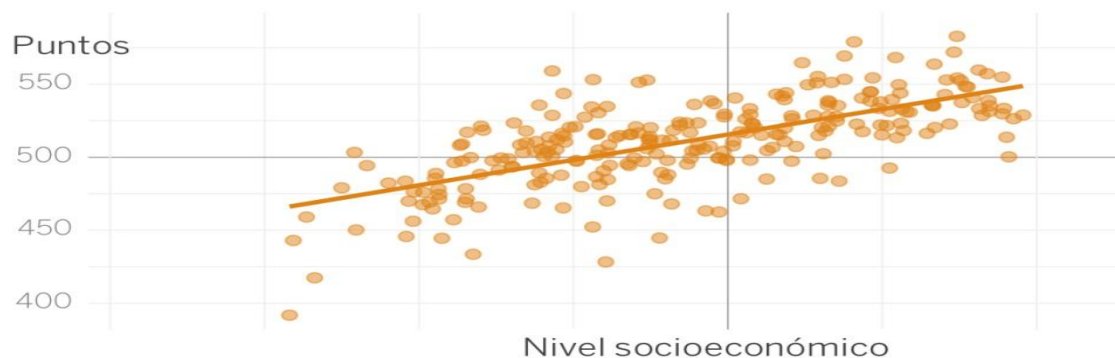
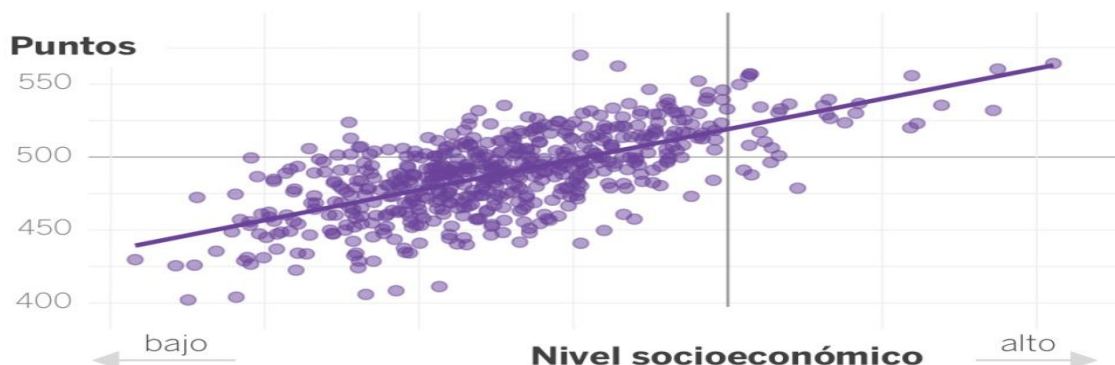
También influyen las políticas educativas, empezando por decisiones como “los mecanismos de asignación, la planificación de la oferta escolar o los recursos”, explica Gortazar. Es fácil pensar, por ejemplo, que la libertad para elegir el colegio público de tus hijos hará que los padres con más recursos, en general más informados y con tiempo para visitar dos o una docena, acabarán escogiendo los mejores colegios.

A esto se suma un tercer elemento, que quizás es el más complicado de todos y es el que nos hemos encontrado al hablar con Gema y Teresa, las dos madres de Vallecas: a veces son los padres los que prefieren que sus hijos compartan colegio con gente similar a ellos, en renta, nivel de estudios u origen. Es decir, “la propia demanda de las familias de socializar en la escuela con sus iguales”, como resume Gortazar.

#### 5. Los concertados obtienen mejores notas: la causa está en el mayor nivel socioeconómico de sus alumnos.

Hay una relación evidente entre variables de clase —como la renta de los padres o su nivel educativo— y el rendimiento de los niños en PISA. Es algo que vemos en todos los colegios, sean públicos, privados o concertados. La relación es clarísima: los colegios con alumnos de clases medias o altas obtienen mejores resultados.

Puntuación PISA vs. nivel socioeconómico de cada colegio **público**, **concertado** y **privado**.

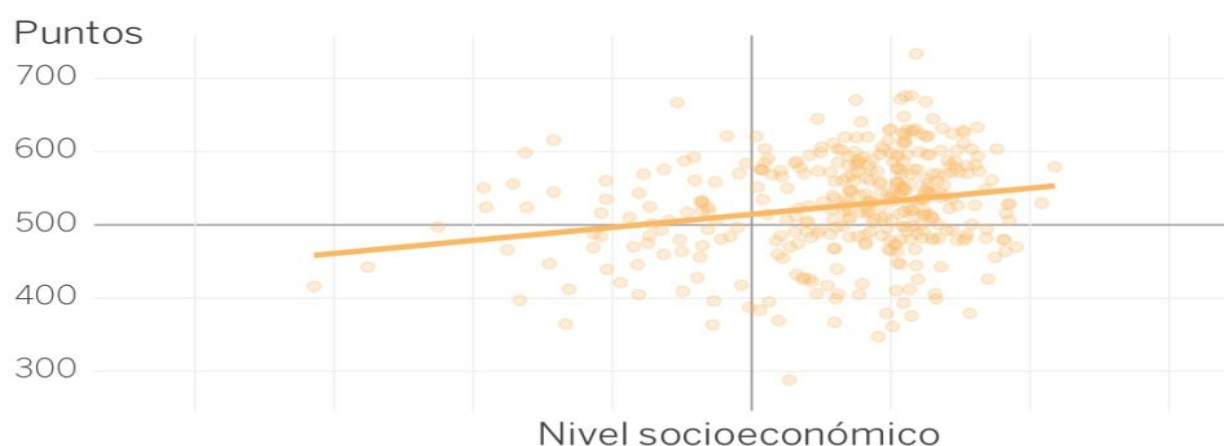
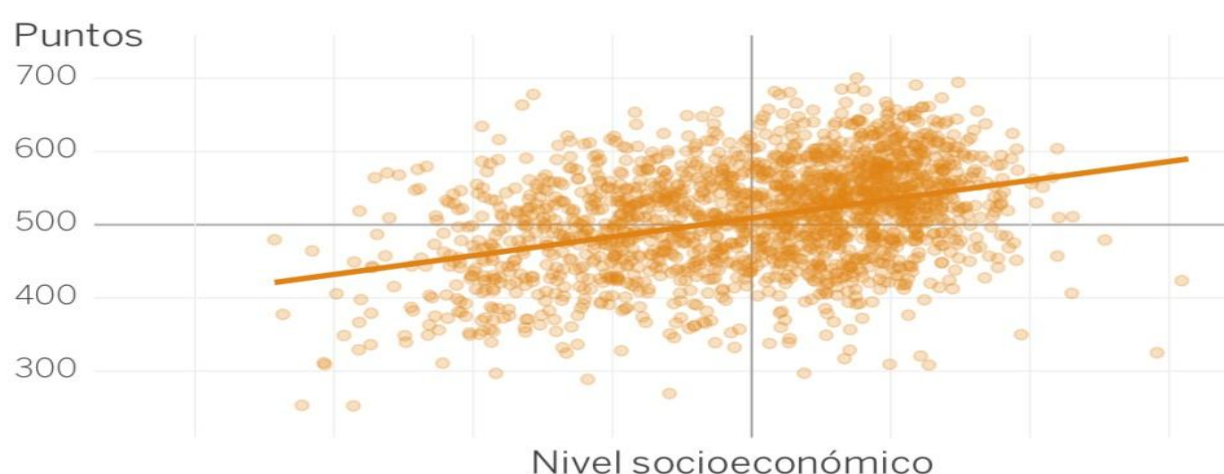
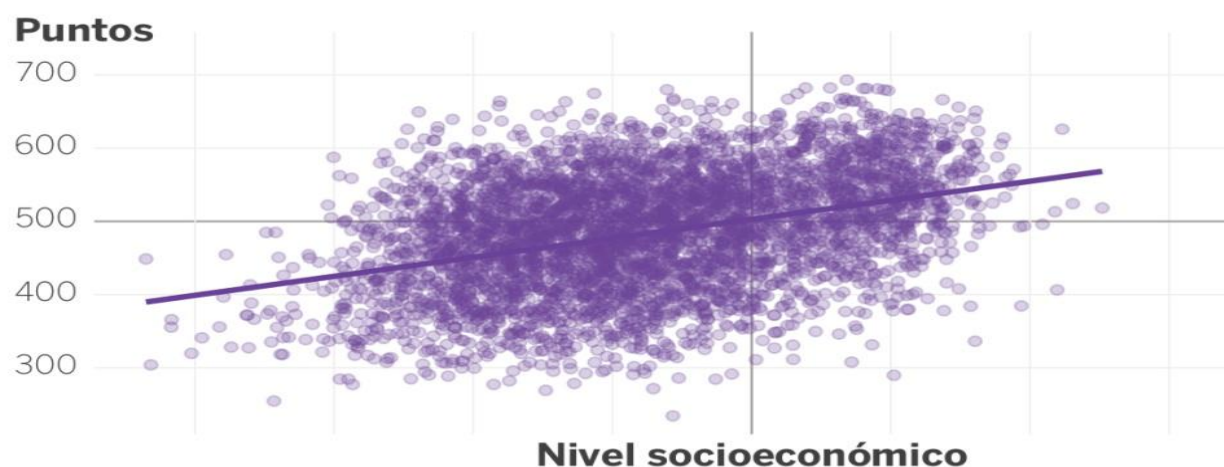


Fuente: Informe PISA (OCDE) / EL PAÍS

Esta relación entre nivel socioeconómico y resultados académicos también es “algo que sabemos desde la primera encuesta sobre aprendizaje que recogía datos socioeconómicos, hace más de 50 años, en Estados Unidos”, explica Gortazar. Pero es importante recordar que hay que tener muy en cuenta las características de los alumnos a la hora de comparar colegios.

El gráfico anterior mostraba datos de colegios, pero la relación la podemos observar también con datos niño a niño. Abajo cada punto representa un estudiante, y hay más variabilidad, porque cada persona es un mundo, pero la relación entre clase y rendimiento sigue siendo aplastante.

Puntuación PISA de alumnos vs. su nivel socioeco. en colegios **públicos**, **concertados** y **privados**.



Fuente: Informe PISA (OCDE) / EL PAÍS

Las diferencias de origen pesan mucho en la escuela, pero el sistema educativo, ha señalado la OCDE, no consigue romper esta dinámica. Hasta la fecha, dos comunidades autónomas han trabajado con más seriedad contra la segregación: Castilla y León, con un programa dirigido desde la consejería que aborda varias cuestiones clave, y Cataluña, donde se ha firmado un pacto social contra la segregación escolar, con una batería de medidas que atacan varios de los problemas institucionales de raíz. También hay proyectos en otros países que parecen exitosos, como la experiencia en Bélgica donde se imponen límites mínimos y máximos de alumnado vulnerable en cada centro. Pero hay una barrera de fondo, concluye Gortazar: “la cuestión de la segregación escolar es tremendamente difícil de abordar porque toca, en mayor o menor medida, a toda la clase media de nuestro país”.

**Nota metodológica.** El mapa muestra una lista de 22.000 colegios los directorios de centros educativos de las consejerías de Educación de cada comunidad autónoma. Hemos filtrado a mano la lista para eliminar escuelas



de música, guarderías u otros centros. Para geolocalizar cada colegio hemos usado su dirección postal y las coordenadas que, en algunos casos, ofrecen las consejerías.

Para calcular la renta de los vecindarios hemos asignado a cada colegio la renta media de la sección censal a la que pertenece, tomando **datos del INE**. Para estimar la renta de la zona a su alrededor hemos usado una media ponderada, en dos pasos: 1) hemos tomado la renta de todas las secciones censales del municipio que están a menos de cinco kilómetros del colegio, y 2) hemos promediado esas rentas con una ley exponencial para dar más peso a las secciones más cercanas (la renta de la sección del colegio tiene peso uno; las secciones a 500 metros tienen peso 0,5).

En los gráficos 1 y 2, hemos dividido los colegios en 10 deciles según su renta, de manera que el decil 1 contiene el 10% de los colegios que están en vecindarios más pobres y el decil 10 contiene el 10% que están en vecindarios más ricos. En la segunda parte del artículo utilizamos datos individualizados —alumno a alumno— del estudio PISA de 2015, de la OCDE. Hemos trabajado a partir de los microdatos para construir los gráficos de densidad, las medias por colegio y los gráficos de dispersión con datos anonimizados de cada alumno.

**europapress.es** **DÍA MUNDIAL DEL DOCENTE**

## Los problemas del profesorado español: pasa muchas horas en clase, está envejeciendo y espera un Estatuto Docente

*Los docentes consideran que reducir el número de alumnos por clase es más prioritario que mejorar sus sueldos*

MADRID, 4 Oct. (EUROPA PRESS) –

El profesorado español, que este 5 de octubre celebra el Día Mundial del Docente, pasa más horas en clase que sus colegas europeos, envejece por la falta de renovación durante los años de crisis y espera un Estatuto Docente que regule su profesión desde hace 30 años. Estas son algunas de las denuncias habituales de los sindicatos docentes, además del elevado porcentaje de profesores interinos en las aulas españolas, y reclaman cambios en el sistema de oposiciones para que se tenga en cuenta la experiencia de los aspirantes a una plaza docente pública, entre otras demandas.

En España, las mujeres son mayoría entre los 752.935 docentes que trabajaban el pasado curso 2018-2019, la mayor cifra de la historia, que aumentará tras la convocatoria de 30.562 plazas docentes del pasado verano. Sin embargo, el sindicato CSIF asegura que en la educación pública, que concentra más de medio millón de profesores en las etapas no universitarias, faltan 26.600 docentes para volver a la ratio de alumnos por aula que existía en 2008. Reducir el número de estudiantes por aula es un asunto prioritario para el profesorado español.

Según revela el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la OCDE, el 85% de los docentes españoles lo señalan como la principal prioridad cuando se les pregunta a qué dedicarían los recursos económicos si pudieran incrementar el presupuesto educativo, por encima incluso de mejorar sus salarios.

### DOCENTES AL BORDE DE LA JUBILACIÓN

Ese mismo estudio, que se elaboró con la participación de 7.407 profesores y 396 directores españoles, constata que el profesorado español está envejeciendo, con una media de edad actual de 46 años. Según el estudio TALIS, la proporción de docentes de más de 50 años ha aumentado en siete puntos porcentuales desde 2008, por lo que España tendrá que renovar tres de cada ocho profesores en la próxima década. Una situación que desde el Ministerio de Educación atribuyen a los recortes de los últimos años.

El sindicato Comisiones Obreras (CCOO) estima que en España se jubilarán 70.000 docentes españoles en los próximos cinco años. Además, precisa el envejecimiento acumulado durante la última década: desde 2009 casi se ha duplicado el número de profesores con más de 60 años, pasando de 11.797 a 22.717 en el curso 2017-2018. Por contra, las cifras de docentes menores de 30 años se han reducido prácticamente a la mitad: de 42.099 en 2009 a 23.296 en 2017. Además, CCOO calcula que el sistema educativo español debería convocar 46.259 plazas de empleo público adicionales hasta 2022 para reducir la interinidad del profesorado al 8% acordado por el Gobierno y los sindicatos. En ese sentido, el sindicato lleva tiempo reclamando al Ministerio 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.

CSIF también apoya una reforma en el modelo de las oposiciones docentes para que se tenga en cuenta la "experiencia" de los aspirantes a las plazas públicas

UN HORARIO LECTIVO QUE NO MENGUA

El profesorado español pasa más tiempo en clase que sus colegas europeos. En concreto, el horario lectivo de los docentes en Primaria supera el 15,41% de la media europea, mientras en Secundaria está un 6,7% por encima y en Bachillerato un 9,1%. Según CCOO, serían necesarios 48.861 profesores más para equiparar la jornada lectiva de los docentes españoles con la de la Unión Europea.

Este pasado septiembre, el sindicato STEs denunció que comunidades como Madrid, Castilla y León, Galicia, Murcia, Baleares o Castilla-La Mancha tendrán este curso escolar un horario lectivo por encima incluso de lo que recomienda la ley aprobada este año que revierte recortes en educación impuestos en 2012 por el Gobierno de Mariano Rajoy, como el aumento de las horas que los docentes debían pasar impartiendo clase en el aula a la semana. El sindicato señaló que estas comunidades mantienen las 20 horas lectivas semanales en Secundaria, cuando la ley recomienda a las comunidades que no superen las 18, y las 25 horas en Infantil y Primaria, cuando no deberían superar las 23. Por encima de las 18 horas semanales en Secundaria también se encuentran la Comunidad Valenciana, Cataluña, Aragón y La Rioja, cuyos profesores tendrán que dar 19 horas lectivas a la semana este curso.

Un incumplimiento que se extiende a Ceuta y Melilla, ciudades autónomas donde las competencias escolares siguen dependiendo del Ministerio de Educación que impulsó la ley para reducir el horario lectivo de los profesores.

Lo admitía hace unas semanas el 'número dos' del Ministerio, Alejandro Tiana: "Años atrás se tomaron todas unas decisiones que fueron recargando el horario del profesorado y que ahora deben volver atrás, pero en algunos casos es más sencillo y en otros más complicado".

#### EL ESTATUTO DOCENTE, ASIGNATURA PENDIENTE

Desde el sindicato docente ANPE, su presidente Nicolás Fernández lamenta que las condiciones del profesorado han sido postergadas por los últimos gobiernos. Lo demuestra la eterna asignatura pendiente del estatuto docente, que acumula una demora de 30 años. La "carrera docente" o estatuto de la función docente es una reclamación compartida por todos los sindicatos para establecer los criterios del acceso, la promoción y la formación, así como los derechos y obligaciones, de los profesores. "Ha sido una promesa incumplida por todos los partidos que han estado en el Gobierno", asegura Fernández.

En las pasadas elecciones generales, el PSOE, el Partido Popular (PP) y Ciudadanos (Cs) incluían de nuevo en sus programas electorales esta promesa, aunque con diferentes concepciones. Mientras los socialistas hablaban de "reorientar y reforzar la formación docente, el acceso a la profesión, la investigación y el conocimiento de nuevos modelos pedagógicos", el PP y Cs apostaban por implantar un sistema similar al MIR de los médicos para ser profesor.

En su último informe TALIS, la OCDE también remarcaba la necesidad de que España mejore la formación inicial de su profesorado, ya que sólo el 48% de los docentes han estudiado los contenidos propios de sus materias, así como la didáctica específica y general, un porcentaje muy por debajo de la media de la OCDE, que se sitúa en el 79%.

"Muchos profesores aseguran que el nivel de pedagogía en su formación fue escaso y habría necesitado más", aseguró la responsable del programa de Educación y Competencias de la OCDE, la española Marta Encinas, durante la presentación del informe el pasado mes de junio.

## europapress.es

### Los profesores en España necesitan 39 años para alcanzar el sueldo máximo.

BRUSELAS, 5 Oct. (EUROPA PRESS) –

Los profesores en España necesitan 39 años de media para alcanzar el sueldo máximo al que pueden aspirar y se encuentran entre los que más tiempo necesitan trabajar en la UE para alcanzar su máxima remuneración, según los datos de un informe sobre los sueldos de los profesores publicado este viernes por la Comisión Europea.

Un profesor de Educación Primaria en España empieza ganando 29.188 euros brutos y necesita 39 años hasta que alcanza la remuneración máxima de 41.467 euros, mientras que en el caso de los de Educación Secundaria Obligatoria, su sueldo de partida es de 32.546 euros y también necesitan 39 años hasta alcanzar el sueldo máximo de 46.109 euros, según los datos del informe.

"Pequeños aumentos que requieren un periodo significativamente largo de servicios pueden tener un efecto detrimento para atraer y retener a profesores", alerta la Comisión Europea en su informe.

El sueldo de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria en España sube un 8% respecto al salario de entrada a los 10 años de docencia y es un 15% superior a los 15 años, mientras que a los 39 años de servicio el salario es un 49% superior al de partida.

Los aumentos de sueldo en los primeros 15 años de servicio son más importantes en Dinamarca, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, Finlandia y Reino Unido, mientras que, por el contrario, en España,

Grecia, República Checa, Francia, Croacia, Italia, Austria, Portugal y Rumanía la mayor parte del aumento salarial se produce tras más de 15 años de docencia.

Sólo en necesitan trabajar más años para lograr la máxima remuneración que en España los profesores en Hungría (42 años) y Croacia (40), aunque se acercan Grecia (36 años), Italia (35 años), Austria (34 años) y República Checa (32 años), mientras que en otros países como Francia los profesores de primaria necesitan 25 años de media para alcanzar la remuneración máxima y 29 en el caso de los de Secundaria.

En el polo opuesto, los profesores en Dinamarca alcanzan la máxima remuneración posible tras 12 años, 15 en el caso de Lituania y Bulgaria, 18 en Países Bajos y 20 en Polonia.

El sueldo medio bruto al empezar a trabajar se sitúa en los 25.668 euros en educación primaria y 26.839 euros en el caso de los de Secundaria Obligatoria, según datos del informe, que analiza los sistemas educativos de los Veintiocho, así como Suiza, Liechtenstein, Noruega, Albania, Croacia, Serbia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte, Turquía.

Alemania es el país con los sueldos brutos de partida más altos, que van desde los 48.698 euros hasta los 56.941 euros y llegan a subir hasta los entre 63.000 euros y 77.850 euros, seguido de Dinamarca, donde los sueldos de base se sitúan entre los 52.517 y 53.046 euros hasta los 61.327 y 62.551 euros.

Por el contrario, los sueldos de los profesores son más bajos en Bulgaria, donde empiezan con 4.663 euros y llegan al máximo de 5.899 y en Polonia, donde el suelo de partida se sitúa entre los 5.550 y los 7.065 euros y alcanza el máximo de entre 9.247 y 12.060 euros.

## **EL PAÍS** EDITORIAL

### ***Respetar a los docentes***

*Vox pretende impedir que la escuela pueda analizar y debatir con criterios de pluralidad*

EL PAÍS. 07 OCT 2019

Suficientes problemas tiene ya el sistema educativo como para tener que soportar ahora los intentos irresponsables de convertir los colegios en un escenario de pugna ideológica. La ofensiva comenzó cuando Vox trató de condicionar su apoyo a los pactos de gobierno entre PP y Ciudadanos con dos propuestas muy polémicas: la implantación del cheque escolar y el llamado Pin parental, que otorga a los padres el derecho a decidir la asistencia de sus hijos a las actividades escolares complementarias. Vox pidió en varios Parlamentos autónomos los datos y nombres de quienes habían impartido talleres sobre identidad sexual o cuestiones de género, lo que puede interpretarse como un intento de intimidación. Ahora, la organización ultraderechista Hazte Oír se ha dirigido a más de 20.000 centros para que se sumen a la iniciativa del Pin parental.

Lo grave es que la campaña está empezando a surtir efecto. El Gobierno de Murcia ha hecho suya la propuesta de Vox y ha enviado una instrucción a los colegios sobre la necesidad de que las familias den el consentimiento expreso para que sus hijos participen en las actividades complementarias. Es una decisión muy irresponsable, pues abre la puerta a un cuestionamiento general por razones ideológicas de las actividades docentes. Los cursos y talleres para los que se requiere el consentimiento no son actividades extraescolares de libre elección, sino actividades incluidas en el horario lectivo y que forman parte del programa docente. Han sido decididas por el claustro de profesores de acuerdo con las facultades que la ley les otorga y han sido además aprobadas por el consejo escolar, del que forman parte las familias. Instar a que las familias puedan vetar la presencia de sus hijos por razones ideológicas supone cercenar la autoridad del claustro y poner en duda su capacidad para decidir sobre los instrumentos más idóneos para la educación de los escolares. No solo menoscaba la profesionalidad de los docentes, sino que promueve un clima de sospecha general sobre sus motivaciones a la hora de tomar decisiones.

Este planteamiento alienta el enfrentamiento entre las familias con determinadas convicciones ideológicas y los equipos docentes, que no pueden ignorar la pluralidad social existente. Parte de la idea de que tratar cuestiones de género, de orientación sexual o hablar de la diversidad de familias es adoctrinamiento. Pero lo que persigue en realidad es una censura, impedir que la escuela pueda analizar y debatir con criterios de pluralidad, lo que no deja de ser una aproximación a la educación doctrinaria y excluyente. El sistema educativo debe quedar al margen de la pugna política o ideológica. Difícilmente podrá cumplir su misión si en lugar de promover el respeto por la labor de los docentes se intenta convertir los colegios en un campo de batalla.

## **La FAPA Giner de los Ríos impulsa una demanda colectiva contra el "cártel" de los libros de texto**

MADRID, 7 Oct. (EUROPA PRESS) –

La Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos ha hecho un llamamiento a todas las familias para presentar una demanda colectiva contra el "cártel" de los libros de texto, después de que la Comisión Nacional del Mercado de la Competencia (CNMC) haya sancionado a una treintena de editoriales por pactar condiciones comerciales y el precio de los libros de texto digitales. El presidente de la FAPA Giner de los Ríos, Camilo Jené, ha asegurado este lunes en una rueda de prensa para presentar la iniciativa, que se pondrá en marcha a partir de mañana con el inicio de una campaña de adhesiones a través de la página web de la entidad, que las familias han asumido un "sobrecoste" que no les corresponde derivado de este tipo de prácticas que alteran el mercado de libre competencia, que afectaría también a los libros de texto en papel, y ha instado a adherirse a todas las familias que se sientan "perjudicadas". "Debemos recuperar ese dinero que de alguna manera nos han robado", ha aseverado Jené, quien ha constatado que aunque la CNMC haya sancionado a las editoriales, organizadas a través de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), la multa impuesta ha sido de 33,88 millones de euros, cuando las empresas se han ahorrado aproximadamente 80 millones de euros en gastos de promoción y los sobrecostos serían superiores a 1.200 millones de euros, unos 214 euros por curso entre los años 2012 y 2018.

"Resulta que les sale muy barato incumplir la ley y eso es lo que no podemos permitir, la Justicia debe prevalecer y (las editoriales) deben pagar lo que nos han ido quitando poco a poco a todas las familias", ha señalado Jené, quien ha destacado que se trata de una cuestión de "justicia social" y que si este "sobrecoste" no ha supuesto mucho para algunas familias a otras muchas les ha supuesto "un gran esfuerzo económico" e "incluso pedir préstamos", por lo que ha apelado a la "solidaridad" entre todas las familias.

Desde la FAPA Francisco Giner de los Ríos llevan "mucho tiempo denunciando el proceso tan oneroso y los beneficios empresariales de las editoriales al estar cambiando continuamente el ISBN de los libros con modificaciones innecesarias de textos o simplemente cambiando los mismos de una página a otra", ha recordado Jené, quien ha comparado los precios de los libros de texto no universitarios con otros universitarios y especializados para poner de manifiesto cómo los primeros son más caros a pesar de tener una mayor tirada.

La FAPA Francisco Giner de los Ríos extiende el llamamiento que ha realizado a las familias a las administraciones, que también han resultado "perjudicadas" en tanto en cuanto hayan concedido becas o ayudas para la compra de libros de texto. La que será la "primera demanda colectiva por daños de competencia", según los abogados de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, del estudio jurídico Global CS, se basa en que, de acuerdo con la resolución de la CNMC del pasado mayo, las editoriales de los grupos Santillana, Anaya, SM, Edelvives, Oxford University Press, Macmillan, Mc Graw Hill, Pearson y Algar Libros llevaron a cabo la "jación, desarrollo y aplicación de una conducta sectorial" y la fijación del precio de los libros de texto electrónicos, según el director general de Global CS, Ignacio Valderas.

Valderas ha apuntado que la resolución de la CNMC no habla de "cártel" aunque entiende que la actuación de las editoriales, con prácticas como el reparto de los centros educativos para ahorrarse la acción comercial y el intercambio de información, se enmarca en la definición de cártel que hace la CNMC, y ha destacado la experiencia de su despacho en procesos similares relativos a los camiones y el azúcar.

Asimismo, tanto Valderas como el abogado Carlos Martínez han recalcado que aunque la resolución no hable del sobrecoste de los libros de texto en general, el hecho de que se haya producido este tipo de "concertación" implica una práctica "claramente colusoria" en el sector.

Por otro lado, han restado importancia al hecho de que las editoriales puedan recurrir su sanción en la Audiencia Nacional, ya que aseguran que el recurso tendría que ver con posibles irregularidades administrativas en la imposición de la multa.

### **RETORNO PARA LAS FAMILIAS DE 839 EUROS NETOS**

Según los estudios previos realizados, el precio de los libros de texto no universitarios es un 47 por ciento superior al de resto de títulos publicados por las editoriales en libro físico y hasta un 80 por ciento en libro digital. El análisis comparativo con las demás categorías de libros, teniendo en cuenta los costes de edición y de comercialización, permite concluir que el sobreprecio abonado por las familias españolas es no inferior al 32 por ciento. La cantidad que podría percibir una familia a través de este procedimiento, con dos hijos y un gasto medio estimado de 250 euros al año por hijo durante el periodo 2012-2018, sería de unos 839 euros netos. De esa cantidad se descuentan los 23 euros de provisión que deben abonar las familias (precio por familia) o cualquier persona que haya adquirido libros de texto no universitarios, incluidos manuales de idiomas y Formación Profesional, en el citado periodo y quiera adherirse a la demanda colectiva (hasta el 25 de enero), que individualmente sería imposible por el coste del procedimiento, especialmente de la prueba pericial.



**COMUNIDAD DE MADRID**

## Protección de Datos investiga una web que señala a 50 centros educativos de Madrid por dar charlas LGTBI

*La Comunidad de Madrid ha abierto también una investigación tras la denuncia presentada por Comisiones Obreras*

LAURA GUTIÉRREZ. MADRID 07/10/2019

La Agencia Española de Protección de Datos ha abierto una investigación tras una denuncia contra una web homófoba, en la que está detrás Hazte Oír, por señalar con nombre y apellidos a más de cincuenta centros educativos de la región que han ofrecido charlas y talleres sobre diversidad sexual. La agencia cree que hay indicios racionales de una posible vulneración del artículo 6 del Reglamento de Protección de Datos y, por tanto, sospecha que se podría haber incumplido la legitimidad en el uso de esos datos que figuran en la web [mishijosmidecisión.org](http://mishijosmidecisión.org)

El sindicato Comisiones Obreras fue quien llevó este asunto mediante denuncia ante la Fiscalía provincial, la Agencia de Protección de Datos y la Comunidad de Madrid. De momento, dos de estas tres instancias han decidido abrir una investigación. En el caso de la consejería de políticas sociales, según confirman a la SER desde este departamento que dirige Alberto Reyero (Cs), ya se está tramitando la denuncia que puede acarrear sanciones de miles de euros.

Entre los centros educativos señalados en esta web, hay 54 colegios e institutos de la región, una facultad de la Universidad Complutense y dos grupos de scouts, que en los últimos meses han llevado a cabo actividades sobre diversidad, temas lgtbi y de contenido afectivo-sexual. En la web mencionada, se indica el centro y se aportan numerosos detalles sobre la actividad así como los organizadores. Uno de los centros señalados en el IES Juan de Mairena, de San Sebastián de los Reyes. Su directora, María Ángeles González, en conversación con la SER, asegura que "es una acción más de una campaña para sembrar el miedo, intentado fomentar la discriminación y el odio, para crear una presión ambiental de claro carácter segregador y discriminador". Según González, que asegura que seguirán adelante con sus talleres cumpliendo con lo que marca la ley, "si alguien se sitúa fuera de las leyes se posiciona sin duda, como es este caso, fuera del sistema, actúan como anti-sistemas".

En su denuncia ante la Comunidad, la Fiscalía y la Agencia de Protección de Datos, Comisiones Obreras, asegura que el pasado 9 de septiembre Hazte Oír repartió a padres y madres del colegio Isaac Albéniz de la capital ejemplares del pin parental [documento con el que se pretende que las familias puedan excluir a sus hijos de determinadas actividades de un centro educativo] a las puertas del centro, algo que consideran ilegal. "Se está produciendo un envío masivo y sin autorización del llamado pin parental los centros", explica Isabel Galvín, secretaria de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, que asegura que es un documento que está fuera de lugar. En el caso de los centros señalados en la web investigada, Galvín se muestra convencida de que atenta contra las leyes que defienden los derechos de las personas LGTBI y que luchan contra la homofobia.



## La neuroeducación mejora el aprendizaje de los niños

*El humor, el juego, la relajación y el contacto con espacios naturales facilitan la predisposición del cerebro de niños y adolescentes a aprender*

S.F. 08/10/2019

El cerebro es el órgano que posibilita el aprendizaje y que, además, está diseñado para aprender a lo largo de toda la vida. En esta premisa se basa la neuroeducación, una disciplina que parte de la idea de que la práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje pueden mejorar si se conoce cómo aprende y cómo funciona el cerebro. En este sentido, los neurocientíficos consideran que la emoción es una pieza clave en este engranaje. ¿Y cómo entra la emoción en el aula? Expertas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) apunten que son esenciales dosis de humor, el trabajo en equipo, el juego, la relajación, la música y el contacto de los escolares con espacios naturales.

Las profesoras del seminario Neurociencia y educación, de UOC X - Xtended Studies, Anna Carballo y Marta Portero, amplían cada uno de los elementos que facilitan el aprendizaje en el aula proporcionando estímulos y emociones al cerebro de pequeños y jóvenes.



- El humor: el uso de técnicas para fomentar el buen humor entre estudiantes y maestros mejora el clima del aula, favorece oportunidades de aprendizaje y disminuye la respuesta de estrés.
  - El trabajo en grupo: la sociabilidad está directamente relacionada con la felicidad y su ausencia se asocia con problemas de salud mental y física, y también con discapacidades graves como el autismo. Cuando se trabaja en grupo aumenta la liberación de moléculas como la oxitocina o las endorfinas, que se relacionan con los mecanismos de aprendizaje. Así, si el aprendizaje tiene lugar en un contexto grupal y cooperativo, se pueden fomentar los procesos de empatía mediante el trabajo en equipo, la cohesión social y la promoción de un rendimiento mejor.
  - El juego: poder diseñar metodologías de aprendizaje mediante el juego tiene efectos muy positivos, ya que el juego está considerado un mecanismo neural natural que despierta la curiosidad, es placentero y permite descubrir nuevas habilidades útiles. Las situaciones de juego aumentan el bienestar, la autoestima, la curiosidad y la motivación para aprender.
  - La relajación: poder enseñar y practicar algunas técnicas de relajación en el aula puede ser de utilidad teniendo en cuenta los efectos beneficiosos para el organismo. En general aumenta la liberación de neurotransmisores como la serotonina y las endorfinas, que fomentan el bienestar emocional y un estado de atención relajada. Recientemente hay estudios que evalúan los efectos de técnicas para la conciencia plena (mindfulness) con una mejora de los procesos de aprendizaje y la plasticidad cerebral.
  - La música: la música cambia las vías neurales del cerebro e influye en cómo se procesa la información cuando se presenta simultáneamente. Además, se observa que provoca una mejora en el estado de ánimo y promueve la relajación y la autorregulación de las reacciones emocionales. Por lo tanto, el uso de la música en el contexto de aprendizaje puede ser un método alternativo tanto en el ámbito educativo como para intervenir en niños y niñas que tienen déficits cognitivos.
  - El contacto con espacios naturales: cuando los niños se conectan con la naturaleza aumentan los niveles de creatividad y la capacidad de resolución de problemas, mejoran las habilidades cognitivas y el rendimiento académico, disminuyen los síntomas del trastorno por déficit de atención, aumenta la actividad física, mejoran la vista, las relaciones sociales y la autodisciplina, y se reducen los niveles de estrés.
- Las especialistas de la UOC también apuntan que el cuidado del cuerpo repercute directamente sobre el mejor o peor rendimiento del cerebro y de las funciones intelectuales superiores que permiten los procesos de aprendizaje. Así pues, dormir bien, comer sano, gestionar bien las emociones y hacer deporte facilitan la predisposición a aprender.

**europapress.es**

## **Gobierno y universidades se pondrán a revisar de forma "inminente" el actual modelo de la Selectividad**

*El grupo de trabajo que identificará las supuestas desigualdades entre territorios se constituirá antes de las elecciones del 10-N*

MADRID, 8 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) constituirán de forma "inminente" un grupo de trabajo para revisar el actual modelo de las pruebas de acceso a la universidad, con el objetivo de identificar y corregir las supuestas desigualdades de los exámenes en diferentes comunidades autónomas.

Según han confirmado a Europa Press desde la Secretaría General de Universidades y la CRUE, el propósito es crear este grupo de trabajo antes de las elecciones generales del próximo 10 de noviembre, y estará formado por representantes de ambos ministerios, de las universidades y también de los gobiernos autonómicos.

El primer cometido de este grupo será acometer "trabajos técnicos" que analicen objetivamente la situación de la Selectividad en los diferentes territorios para comprobar si existen diferencias de dificultad y comparar las calificaciones medias entre comunidades autónomas. Este primer análisis permitirá, según las fuentes consultadas por Europa Press, saber si la propuesta de mejora de la Selectividad pasa por una mayor coordinación entre territorios o es necesario plantear cambios más ambiciosos.

El pasado mes de junio, mientras se celebraba la Selectividad, la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, anunció la creación de un grupo técnico de trabajo para detectar y corregir "incidencias" en la dificultad de las pruebas de acceso a la universidad y así "garantizar" la equidad de los estudiantes de toda España.

Celaá admitió entonces la existencia de "incidencias que señalaban a ciertas dificultades diferentes" en los exámenes de distintos territorios, como habían denunciado estudiantes valencianos ante la supuesta excesiva dificultad de la prueba de matemáticas de este año. La ministra también aludió a los dispares criterios de corrección por comunidades autónomas.

"Si en un sitio una falta ortográfica se puntúa de manera muy negativa hasta descontar equis puntos, y en otro no, esa es una diferencia que se puede corregir y creemos que las comunidades autónomas estarán en

disposición de aunar criterio", dijo Celaá, aunque entonces remarcó que la Selectividad "funciona bien" a pesar de estas incidencias.

El grupo de trabajo anunciado por Celaá respondía a la petición que la CRUE hizo llegar tanto al Ministerio de Educación como al de Ciencia, Innovación y Universidades dirigido por Pedro Duque. Este pasado verano, en una entrevista a Europa Press, el presidente de la CRUE, José Carlos Gómez Villamandos, fijaba septiembre como el momento para evaluar la Selectividad, y afirmaba que las universidades lo harían con o sin la participación de representantes de los ministerios de Celaá y Duque.

"En septiembre tenemos idea de abordar algún estudio si no fuera posible hacerlo con los ministerios", dijo el presidente de los rectores. Desde el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades admiten que la situación de "inestabilidad" política ha retrasado la constitución del grupo de trabajo, aunque pretenden no demorarlo más para que las hipotéticas propuestas de mejora de la Selectividad, que cada curso realizan aproximadamente 300.000 estudiantes, pueda aplicarse a la convocatoria de junio de 2020.

## **elPeriódico** de Catalunya

### **La escuela catalana impartirá educación sexual a los niños desde los 3 años**

*La materia se impartirá de una manera transversal hasta cuarto de ESO*

*La iniciativa deberá aplicarse por igual en escuelas públicas y en concertadas*

El Periódico. Barcelona - Martes, 08/10/2019

Las estadísticas sacaban hace poco los colores a los responsables educativos: el 47,8% de los adolescentes españoles han aprendido sobre sexo a través de internet, decía un estudio de la Fundación Española de Contracepción, y un preocupante 24% de los jóvenes de 16 años confesaba mantener relaciones sexuales sin protección porque, en su opinión, los riesgos –de embarazo o de contagio de enfermedades– son bajos. La educación sexual sigue siendo, ante la elocuencia de estos datos, la asignatura pendiente del sistema educativo en España.

De ahí que el anuncio hecho ayer por el 'conseller' de Educación de la Generalitat, Josep Bargalló, de que "en tres años todos los centros catalanes tendrán integrada la educación afectivo-sexual" sea una buena noticia. Catalunya se convertirá, además, en un pionera, al introducir la materia desde infantil. En la actualidad, solo tres autonomías trabajan esta materia con sus alumnos de una manera reglada –Comunitat Valenciana, Aragón y Navarra–, pero lo hacen únicamente en secundaria.

Bargalló precisó, en una comparecencia en el Parlament, que la educación afectivo-sexual es una de las novedades de este curso y se llevará a cabo desde P3 –es decir desde los 3 años– hasta cuarto de ESO –cuando los alumnos tienen ya 15 años–. La materia impregnará de manera transversal varias asignaturas y será de obligado cumplimiento en todos los centros educativos financiados con fondos de la Generalitat, lo que incluye a públicos y a concertados.

*A partir de enero*

A partir de enero, los docentes dispondrán en la **web de Educació (www.xtec.cat)** de materiales que siguen las recomendaciones de la Unesco y que se trabajarán transversalmente en cada etapa escolar. Se trata de abordar no solo aspectos sanitarios, como ocurre ahora, sino de profundizar en cuestiones relativas a la diversidad de género y la afectividad. Bargalló concretó que los ocho puntos que propone la Unesco tendrán que estar integrados en el proyecto educativo y en las programaciones de los centros. También precisó que algunos comenzarán a hacerlo este año y que mañana mismo se impartirá la primera sesión de formación a docentes.

"Las instrucciones de inicio de curso y las oposiciones de profesorado ya incorporan la obligación de tener perspectiva de género en todas las programaciones", avanzó Bargalló, que aseguró que no se trata de un mero plan piloto, sino una decisión firme.

*Mejorar la expresión oral*

Otras novedades del curso anunciadas por el 'conseller' pasan por el nuevo programa 'Tenim la paraula' para mejorar la expresión oral de los alumnos, y que ha empezado con la prueba piloto en las pruebas de cuarto de Secundaria con una muestra de 50 centros.

Asimismo, el departamento también prepara novedades en torno al Máster Universitario de Formación del Profesorado, ya que una comisión analiza unos 60 centros que acabarán siendo centros formadores y acogiendo las prácticas de los futuros profesores.

## La Institución Libre de Enseñanza recuerda "el ambicioso proyecto de reforma de la educación" del Instituto Escuela

*La exposición 'Laboratorios de la nueva educación. En el centenario del Instituto Escuela' reivindica la influencia de este centro*

MADRID, 9 Oct. (EUROPA PRESS) –

La sede de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) acoge desde este miércoles 9 de octubre la exposición 'Laboratorios de la nueva educación. En el centenario del Instituto Escuela', que recuerda la influyente labor educativa y pedagógica de este centro creado en 1918 con el "más ambicioso proyecto de reforma de la educación pública desarrollado hasta entonces" en España.

La exposición, que se podrá visitar en la sede del Paseo General Martínez Campos de Madrid hasta el 1 de marzo de 2020, reúne materiales de aquel centro educativo pionero en España y uno de los "más sobresalientes de la Europa de entreguerras", destacan los comisarios de la muestra, organizada por la Fundación Francisco Giner de los Ríos-Institución Libre de Enseñanza, Acción Cultural Española y la Residencia de Estudiantes.

"El Instituto Escuela es fruto del proyecto, impulsado por la Institución Libre de Enseñanza a partir de 1876, para modernizar la cultura y la sociedad española a través de la educación y de la ciencia, y situar a España al nivel de los países más avanzados", resumen los organizadores de la exposición, que se centra en las innovaciones de aquel "laboratorio" de la educación que tuvo réplicas en otros centros como el Grupo Escolar Cervantes en Madrid y los Instituto Escuela de Barcelona, Sevilla, Valencia y Málaga.

"Esos 'laboratorios' se proponían formar ciudadanos críticos y creativos, capaces de gobernar su vida personal y profesional, poniendo al servicio de ese fin unos espacios, unas prácticas y unos métodos que se fueron desarrollando hasta 1936 y que se interrumpieron con la guerra civil, la dictadura franquista y la depuración de la mayor parte de quienes participaron en aquella experiencia", apuntan los organizadores, aunque el legado del Instituto Escuela de Madrid, como recuerda en la exposición, viajó hasta países iberoamericanos y se infiltró en algunos centros educativos españoles a pesar de la represión de la dictadura.

"Se trata de un proyecto global, cultural, no sólo de prácticas educativas, tiene mucha trascendencia", ha destacado este miércoles, durante una visita guiada a la exposición el presidente de la Institución Libre de Enseñanza, José García-Velasco, ante obras pictóricas de la Escuela de Vallecas, en cuyos artistas existió el influjo de combinar lo culto y lo popular, como postulaban Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, los grandes pedagogos de la ILE.

La exposición exhibe, destacadas en la pared, citas de ambos. "Rompamos los muros de la clase", dijo Cossío en 1906, punto de partida de conceptos como las 'escuelas-bosque', y que en el Instituto Escuela se llevaba a la práctica con visitas culturales cada semana a lugares como el Museo del Prado, o salidas a la naturaleza. "Un día de campo vale mucho más que un día de clase", armó Giner de los Ríos allá por 1901. "La idea era que el alumno aprendiera la realidad fuera y entrara en el aula para convertir esa experiencia en conocimiento", ha explicado el presidente de la Fundación Estudio, Florentino Vivancos, que también ha colaborado en la organización de la exposición.

### ASÍ ES LA EXPOSICIÓN

La primera sala de la exposición ofrece el relato cronológico de la creación y desarrollo de estos 'laboratorios de la nueva educación' y de sus propuestas educativas innovadoras. La segunda sala se organiza temáticamente en torno a cuatro ejes: "una educación integral", "una escuela diferente", "el alumno, protagonista" y "un nuevo maestro", y presenta, en estas cuatro dimensiones, los principios, métodos y prácticas de la nueva educación, así como el diálogo que se puede establecer con la innovación educativa en nuestros días.

Las piezas de la muestra (pinturas, esculturas, documentos, fotografías, filmaciones de época, cartas, cuadernos, libros, revistas y manuscritos) proceden de numerosas instituciones y centros educativos públicos y privados, además de colecciones particulares.

Una de las características destacables de la exposición es la abundante selección de fotos de época que muestran en acción en qué consistían aquellos proyectos a través de los edificios y las aulas en los que tenían lugar las clases, de las excursiones y viajes que los alumnos realizaban, los deportes, talleres y otras actividades que desarrollaban.

A ellas se suma una variedad de materiales escolares, como las fichas que preparaban los profesores para sus clases o los cuadernos de trabajo que elaboraban a lo largo del curso los estudiantes, varios de ellos relevantes creadores o científicos en el futuro. También se muestran numerosos materiales audiovisuales, tanto de época como modernos, muchos de ellos creados especialmente para la exposición.

Se exhibe además una nutrida colección de obra plástica de autores de la modernidad y las vanguardias históricas como Regoyos, Picasso, Torres García, Barradas, Alberto Sánchez, Benjamín Palencia, Maruja Mallo, García Lorca, Bores, Alberti, Moreno Villa o Ángel Ferrant, que dialogan con artistas actuales como Darío Villalba, Eduardo Arroyo, Blanca Muñoz, Emilia Azcárate, Antonio Ballester o Chema Madoz.

**eldiario.es**

## Un colegio concertado monta un gimnasio privado en los terrenos que le cedió la Comunidad de Madrid

*El Colegio Santa María La Blanca ha construido un gimnasio para el uso escolar que funciona como negocio privado por las tardes en un barrio sin polideportivo público*

*La Comunidad de Madrid asegura que el negocio es legal y potencia con sus pliegos que los concertados abran cobrando sus instalaciones al público*

*El colegio, vinculado al cardenal Rouco Varela, justifica que emplea los "beneficios" en pagar la construcción del centro, que lleva abierto 10 años*

Sofía Pérez Mendoza .09/10/2019

La Blanca Sport Club se anuncia en internet como un gimnasio privado más pero está construido en suelo público de la Comunidad de Madrid y gestionado por un colegio concertado que hace caja con las instalaciones. El polideportivo, ubicado en el barrio de Montecarmelo, se utiliza en horario lectivo para los alumnos y alumnas del Colegio Santa María La Blanca y por las tardes se abre al público con tarifas mensuales de hasta 50 euros. Un jugoso negocio teniendo en cuenta que el barrio no tiene otras dotaciones deportivas.

La Comunidad de Madrid, propietaria de la parcela, admite que el colegio saca "rentabilidad" del gimnasio y defiende que es una actividad legal. El convenio de cesión, al que ha tenido acceso eldiario.es, incluso favorece este tipo de negocios con puntuación extra a la hora de competir por la cesión de un suelo. "Se valorará hasta un máximo de cinco puntos la prestación de los servicios deportivos en las instalaciones construidas para su utilización pública, en horario y calendario no lectivo", dice el convenio firmado, que garantiza la explotación por 75 años. Hasta 2083.

La Plataforma por la Educación Pública de Montecarmelo, sin embargo, critica "los fines lucrativos" de la instalación y subraya que no se ciñe a un "uso educativo". "Partimos de un reglamento inicial del año 1985 que regula los conciertos y dice que no se puede llevar a cabo una actividad de carácter lucrativo", apuntan desde la asociación de AMPAS y vecinos. El real decreto 2377/1985 por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos prohíbe que "las actividades escolares complementarias y de servicios" de estos centros tengan "carácter lucrativo".

En el colegio aseguran que "la Consejería está al corriente" de todas sus actividades. "Otros centros también lo hacen y damos respuesta a una demanda teniendo en cuenta que no hay polideportivo municipal", justifica el gerente, que prefiere no dar su nombre. El precio es libre y no está sometido a ninguna limitación por ser una instalación construida en suelo público.

Sin embargo, el centro no ofrece datos de cuántos inscritos hay en el gimnasio, aunque reconoce que los beneficios que genera el negocio se emplean en pagar la "construcción del colegio". "Se va financiando con el dinero que genera la actividad del centro", admite el gerente en conversación con eldiario.es. El responsable también explica que el polideportivo lleva abierto cinco años pero hasta ahora no se habían publicitado con una marca propia. "Le hemos puesto un nombre para identificarlo", afirma.

La historia del centro, que se inauguró en 2008 y desarrolla un proyecto educativo innovador, está íntimamente vinculada a Antonio María Rouco Varela. El ex presidente de la Conferencia Episcopal encomendó en 2006 a Luis Lezama, sacerdote y empresario hostelero, regresar a sus labores de párroco en un nuevo barrio del norte de Madrid, Montecarmelo. Al final, además de encargarse de la parroquia, el cura terminó creando un colegio que depende de la fundación Iruaritz Lezama, que también preside él mismo.

En las instalaciones se ofrecen clases de Pilates, Afrodance, Express Training o Defensa Personal entre las 16.30 y las 22.00 de lunes a viernes. También hay piscina. "La única limitación es que no se haga en horario lectivo porque el uso principal es el escolar", dicen en el centro, donde reconocen que algunos docentes dan luego sesiones por la tarde en el gimnasio.

### *Un barrio en lucha por los centros públicos*

Según la Plataforma por la Educación Pública de Montecarmelo, una de las dos parcelas cedidas a esta fundación estuvo vacía hasta el año 2015. Entonces, las familias pidieron al presidente del distrito Fuencarral-El Pardo, el exconcejal Guillermo Zapata, que impulsara la recuperación del terreno porque no se le estaba dando uso. La parcela, originariamente municipal, había sido transferida a la Comunidad de Madrid, que la sacó a concurso para construir un colegio concertado. "A los pocos días empezaron a meter casetas y maquinaria en ese terreno para hacer una ampliación que aún no se ha terminado", cuentan en la plataforma.

Las familias de Montecarmelo llevan años movilizadas por la falta de centros públicos en el barrio. El único colegio de la zona lleva una década en obras porque se está haciendo por fases y la parcela para la construcción del instituto ha sido muy problemática por la presencia de un talud que impedía iniciar los trabajos.



"El colegio tenía una parcela muy grande y la ampliación prevista podían haberla construido donde ahora está el gimnasio. No poder recuperar ese terreno en 2015 ha supuesto que el Ayuntamiento ha tenido que invertir cuatro millones de euros para acondicionar ese otro terreno con el talud. Es un gasto que se podría haber evitado", apuntan desde la plataforma. El gerente del centro denuncia, en este sentido, que la plataforma está "usando el colegio como ariete" y pide que exijan medidas a la Consejería y no al colegio.



## «El aprendizaje por proyectos es una buena manera de enseñar creatividad en la escuela»

Carlota Fominaya. MADRID 10/10/2019

El proceso creativo está plagado de emociones, como decidir compartir ideas atrevidas, momentos agradables de inspiración, estados de frustración ante problemas o decepción ante las críticas, entre otros... Las emociones afectan a la creatividad y las investigaciones así lo demuestran. En este caso, la doctora Zorana Ivcevic, investigadora asociada en el Yale Center for Emotional Intelligence e invitada al I Encuentro Internacional sobre Arte, Emociones y Creatividad que organiza estos días la Fundación Botín, asegura que «la clave no está tanto en saber qué emociones potencian la creatividad o cuáles la frustran, sino en saber cómo, gestionando de forma correcta cualquier estado de ánimo, podemos usar las emociones para desarrollar e impulsar nuestra imaginación».

*¿Son las personas creativas más «emocionales»?*

Las personas creativas en general no son más «emocionales». Pero sí es verdad que la gente que tiene esta característica aprende a prestar atención a sus emociones, para usarlas como inspiración, o utilizarlas para estar comprometidos con su trabajo. Según nuestros estudios, los artistas describen cómo transforman emociones en sus pinturas, esculturas o relatos diariamente. Las emociones que inspiran pueden ser grandes, como una gran pérdida acaecida durante la vida, pero también pequeñas, tal y como una artista nos contó: escribió una historia donde uno de los personajes se basaba en una mujer con la que siempre se cruzaba que bajaba la cabeza y parecía increíblemente triste.

Pero las emociones no inspiran solo a los artistas. Muchas ideas de negocio nacen tras haber sentido una «emoción». Un ejemplo de esto podría ser el de aquel emprendedor que se dio cuenta de que comprar en la frutería era frustrante para él, y como solución a su frustración creó una aplicación para comprar en estos productos que además te los llevaba a casa.

*¿Hay alguna emoción concreta capaz de potenciar la creatividad?*

Los individuos creativos tienden a disfrutar de lo que hacen y lo encuentran motivador. Algunas emociones positivas parecen resultar importantes para la creatividad, pero esto no significa que toda la creatividad venga de las emociones positivas, o que la gente puede ser creativa solo cuando está contenta. Las personas pueden encontrar inspiración en una gran variedad de sentimientos: en la frustración, el amor, la nostalgia, la simpatía... El trabajo creativo es difícil por definición. Si intentamos crear algo nuevo y original, no sabremos cómo hacerlo y eso nos puede producir ansiedad. Además, a menudo el trabajo creativo nace de los obstáculos que nos frustran. Las personas creativas tienen que buscar las diferentes maneras de gestionar esas emociones de manera que les permitan superar esos impedimentos.

*Si gestionamos mejor las emociones, ¿podremos ser más creativos?*

Creo que podemos lograrlo si desarrollamos nuestras habilidades en inteligencia emocional. Aprender que las emociones contienen información sobre nuestro entorno puede ayudarnos a tomar mejores decisiones en nuestro trabajo y a conseguir que este sea más creativo. Por ejemplo, la frustración nos está diciendo que estamos ante un problema que tendría que ser solucionado. A veces las personas regulan sus emociones y se sienten mejor, pero no se dan cuenta de que tienen un problema en el que tienen que trabajar. Estando atentos a nuestras emociones puede ayudarnos a decidir la importancia de los problemas.

Otro ejemplo de cómo las habilidades en inteligencia emocional pueden ayudar a la creatividad es aprendiendo estrategias de regulación emocional más efectivas. Trabajar en algo creativo es difícil y la gente puede sentir ansiedad, frustración y estrés durante el proceso. Nuestra investigación en el Yale Center for Emotional Intelligence nos muestra que siendo capaces de realizar un mejor manejo de las emociones puede ayudar a la gente a ser más persistentes frente a los obstáculos y a mantener la pasión por el trabajo, y esto a la postre les hace ser más exitosos.

*¿De qué forma sugiere usted conectar la creatividad con el sistema educativo?*

De acuerdo con el Foro Económico Mundial, la creatividad es la herramienta más necesaria para cambiar la economía. Para que los niños de hoy tengan éxito, necesitarán ser creativos, y el sistema educativo debería tener un papel a la hora de enseñar esta capacidad. Las escuelas deberían promover oportunidades para estimularla en los currículos. El aprendizaje por proyectos es una buena muestra de cómo se puede hacer. En este tipo de trabajos, los estudiantes tienen la oportunidad de explicar en profundidad y de pasar un tiempo sustancial leyendo sobre el tema en concreto, mientras son tutelados por un profesor.



Pero la creatividad puede fomentarse a través de otras pequeñas cosas: mediante el curriculum sería posible si en lugar de centrar el aprendizaje de los estudiantes de Primaria en hechos, se pone el foco en crear conexiones y puentes entre las distintas asignaturas. Probablemente lo más importante que las escuelas podrían hacer para fomentar la creatividad de los niños **es darles permiso para preguntar y voz a sus pensamientos**. Esto permitiría a los estudiantes compartir las ideas que tienen y, con el tiempo, desarrollarlas de forma más creativa y sofisticada.

*Si hablamos de creatividad, ¿cuál sería el peor error que cometen las escuelas a la hora de fomentarla?*

Lo peor que pueden cometer las escuelas contra la creatividad es criticar duramente o incluso penalizar las ideas de sus alumnos. El doctor Ron Beghetto (Arizona State University) estudió lo que él denominó la «**mortificación creadora**», que es la pérdida de interés en cualquier proceso creativo como resultado de un «feedback» negativo que hace a los estudiantes conscientes de su actividad.

Recuerdo las memorias de una estudiante universitaria sobre sus años en la escuela de Primaria donde esta describía cómo algún profesor la había criticado y gritado porque había coloreado el centro de una flor de color morado y los pétalos rosas, cuando la indicación era al revés, colorear el centro rosa y los pétalos morados. La estudiante recordaba como las palabras del profesor le habían herido años después y decía que nunca quiso dibujar o pintar otra vez tras aquello. La mortificación creadora es más probable que suceda a edades tempranas, probablemente porque los niños a esa edad no tienen estrategias para regular sus emociones.

*¿Puede cualquier persona ser creativa, a cualquier edad?*

La gente puede ser creativa a cualquier edad, pero parece que la creatividad puede cambiar. Los estudiantes distinguen varios niveles de creatividad, que son:

**-La creatividad «Mini-c»**, referida a las conexiones realizadas durante el aprendizaje, que pueden ser originales de cada persona, pero no originales en el resto del mundo, porque otros han hecho las conexiones antes.

**-La creatividad «Pequeña-c»**: son pequeños actos creativos que hacemos cada día en nuestras vidas, como cuando pensamos en un regalo original para el cumpleaños de un amigo. Ambos niños y adultos de todas las edades pueden estar en el nivel «Pequeña-c».

A medida que vamos a la escuela, aprendemos contenido y herramientas que son importantes para la creatividad en diferentes trabajos, tales como ser ingeniero o científico, artista del cristal, o arquitecto... Todas esas capacidades y conocimientos son necesarios para el desarrollo profesional creativo.

Poca gente alcanza la eminencia o **la creatividad llamada «Gran-c»**: solo el tipo de gente que lleva a cabo un trabajo profundamente rompedor, o que hace importantes descubrimientos que cambian la vida. Ejemplos de esa clase de gente son Albert Einstein, cuyo trabajo marcó una nueva era en la Física, o Pablo Picasso, que inventó un nuevo estilo de pintura.

*¿Es la gente creativa más exitosa en su vida?*

La creatividad está relacionada con el éxito en la vida en muchos aspectos diferentes. Una de las maneras en las que está relacionada es con la consecución de logros. Un artista creativo es más exitoso exhibiendo su trabajo, que un artista menos creativo. Y un científico creativo tendrá más éxito en su investigación que uno que no lo es tanto. De cualquier forma, la creatividad no es apropiada para todos los trabajos ni todas las circunstancias. No deseamos tener contables creativos, por ejemplo...

La creatividad está también relacionada con el éxito personal. Puede ayudarnos en nuestras relaciones, haciéndolas más interesantes, y ayudándonos a solucionar problemas de forma original. También puede ayudarnos a superar y a crecer tras un evento traumático de la vida e incluso, a encontrar el sentido de esta.

*Más sobre Zorana Ivcevic*

Ivcevic es investigadora asociada en el Centro de Inteligencia Emocional de Yale. Sus investigaciones se centran en el papel de las emociones y de las capacidades emocionales en la creatividad y en el bienestar, así como en cómo utilizar el arte (y las instituciones relacionadas con él) para fomentar las aptitudes creativas. Es editora asociada de la revista *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* y del *International Journal of Creativity and Problem Solving*. Ha publicado sus investigaciones en *Personality and Social Psychology Bulletin*, *Journal of Personality*, *Applied Cognitive Psychology*, *Creativity Research Journal* y *Journal of Creative Behavior*, entre otros. También ha sido galardonada con el premio a la excelencia investigadora de la *Mensa Education and Research Foundation* por sus estudios en el campo de la inteligencia emocional y de la creatividad emocional y con el *Berlyne Award for Outstanding Early Career Achievement* in *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* de la División 10 de la Asociación Estadounidense de Psicología.

# MAGISTERIO

## Rocío Lucas: “La Educación no se puede gestionar exclusivamente en términos de eficiencia”

*La nueva consejera de Castilla y León es consciente de que los buenos resultados se explican por el valor que las familias dan a la Educación y por dejarse de experimentos educativos.*

JOSÉ M<sup>a</sup> DE MOYA Martes, 8 de octubre de 2019

Arrancamos una serie de entrevistas a los nuevos responsables educativos nombrados tras las pasadas elecciones autonómicas. Como si de un ejercicio de benchmarking se tratase, queremos que las diferentes administraciones compartan sus buenas –incluso sus malas, si se atreven– prácticas educativas. Las apretadas agendas han querido que empecemos con la llamada “finlandia” española. Castilla y León es modelo de políticas educativas exitosas que la han llevado a mantenerse en los primeros puestos de PISA a la par que han reducido su tasa de abandono casi a la mitad en una década. Ese es el reto. ¿Algún pero? Una tasa de repetición por encima de la media. Pero tranquilos, están en ello.

*¿Cuáles son las señas de identidad de un sistema educativo como el de Castilla y León en el que siempre se fija el resto?*

—En primer lugar, creo que tenemos un gran equilibrio entre la zona rural y la urbana. Y aquí el peso de lo rural es muy importante. Siempre hemos defendido que el alumnado pueda ser escolarizado en zonas rurales para mantener los vínculos familiares, sabiendo del peso que tiene la familia en la Educación. También es muy propio nuestro el respeto a la libertad de las familias y la consiguiente coexistencia entre el ámbito público y el sistema concertado.

*Un paréntesis sobre la libertad de las familias. El Ministerio quiere traspasar alumnos de los centros de Educación Especial a centros ordinarios, ¿qué le parece?*

—Pues que fuimos y somos plenamente defensores de que se mantengan los centros de Educación Especial y que coexistan las dos vías.

*Volviendo a la escuela rural, ¿no le parece poco eficiente mantener centros de tres o cuatro alumnos?*

—La solidaridad entre territorios es importante. Evidentemente, eso nos supone mayor esfuerzo presupuestario que a otras comunidades, pero sentimos la necesidad de mantener ese territorio y eso requiere principios de solidaridad. La Educación no se puede gestionar exclusivamente en términos de eficiencia.

*Otra de sus prioridades es la Formación Profesional Dual. No va al ritmo deseable, ¿verdad?*

—Es cierto que se ha tardado en mentalizar a las empresas de que deben ser colaboradoras necesarias. Pero quizá falta también un conocimiento y apoyo social de las familias, que vean que la FP está al mismo nivel que cualquier formación universitaria o incluso por encima en términos de empleabilidad.

*¿Dónde cree que hay más incompreensión o resistencia, en los centros o en las empresas?*

—Yo no creo que sea tanto resistencia como desconocimiento. La parte educativa ya está muy concienciada por la demanda creciente... Falta la parte de las empresas: la implicación de las cámaras de comercio y de las organizaciones de empresarios en las distintas provincias.

*¿Cree que debería haber un modelo único dual para toda España?*

—El decreto del Ministerio es demasiado genérico, pero apuesto por la flexibilidad. No es lo mismo el sistema productivo del País Vasco que el de Castilla y León.

*¿...Y si el Ministerio quisiese establecer un modelo rígido?*

—Nos opondríamos y explicaríamos las virtudes que tiene un modelo flexible y adaptado al territorio. Nuestro tejido empresarial está compuesto básicamente de pymes y micropymes que necesitan formación. Somos las administraciones las que tenemos que proveer de esa formación y las que tenemos que decir a los jóvenes dónde hay nichos de empleo.

*¿Contrato de aprendiz o beca?*

—En el ámbito educativo, la beca. El ámbito de la dual laboral depende de Empleo pero ahí se está utilizando más el contrato de formación y aprendizaje. Los dos modelos son válidos.

*¿El aprendiz será remunerado?*

—Nuestra intención es que lo sea.

*¿Y el modelo de alternancia entre centro y empresa?*

—Aquí puede ser de alternancia el segundo año del ciclo, no en el primero. El primero es de formación en el centro.

*Pasemos al bilingüismo. Se ha criticado que el nivel es bajo y que se llama bilingüe a todo...*

—En la anterior legislatura se intentó potenciar la formación del profesorado en inglés pero hubo mucha contestación y se retiró la orden. Ahora retomaremos este asunto. Vamos a aumentar la formación de los docentes pero también vamos a incrementar la hora de auxiliares de conversación, sobre todo en Secundaria,

que es donde se requiere mayor nivel y donde los padres refuerzan con extraescolares. Los alumnos cada vez exigen mayor nivel de inglés.

*¿Qué fue lo que no gustó de aquella orden?*

—Se exigía a los profesores un nivel C1 de forma inmediata.

*¿Establecer secciones bilingües dentro del mismo centro puede ser motivo de discriminación?*

—En efecto. Por eso, los alumnos que no estén en secciones bilingües van a reforzar su inglés con un programa de éxito especial. Por otro lado, estar en una sección bilingüe tampoco debe dificultar al alumno para titular. El modelo debe ser equitativo.

*¿Cuál es el objetivo de los programas 'Madrugadores' y 'Tardes en el cole' [se ofrece a las familias la posibilidad de dejar y recoger a sus hijos más allá del horario lectivo]?*

—Sin duda, facilitar la conciliación. Ten en cuenta que nuestra dispersión territorial y de centros siempre ha supuesto una dificultad añadida al reto de conciliar familia y trabajo. Siempre hemos apostado por ayudar a las familias en esto.

*Aquí han optado por ayudar a las familias que lo necesitan en la compra de libros de texto. ¿Qué le diría a las comunidades que ofrecen libros gratis para todos?*

—Que no es un principio de equidad. El sistema educativo tiene que ser justo y los recursos son limitados. Para que haya equidad hay que ayudar a los que lo necesitan. Dar libros gratis a todos no forma parte del derecho a la Educación.

*Dentro de un par de meses tenemos PISA. Dicen que llegar es difícil pero más difícil es mantenerse. ¿Castilla y León seguirá a la cabeza?*

—Espero que los resultados sean homogéneos y parecidos a ediciones anteriores. En efecto, cuesta mantenerse y hay que tener en cuenta que otras comunidades también mejoran.

*En el éxito de Castilla y León, ¿cuánto hay de las políticas educativas desarrolladas y cuánto de cultura castellana...?*

—Yo creo que debería repartirse el mérito al 50 por ciento. Por un lado, el compromiso de las familias por la Educación es indiscutible. Pero también hemos desarrollado políticas homogéneas. No se puede estar al vaivén y con experimentos.

*¿Me puede adelantar algún proyecto novedoso?*

—Vamos a poner en marcha un plan para los repetidores. Estamos por encima de la media nacional, aunque también es cierto que nos ha permitido reducir la tasa de abandono.

## **El desarrollo laboral junto a sistemas inteligentes**

*Los cambios laborales producidos por el progreso tecnológico van a exigir mayor capacidad de interactuar con las máquinas pero también van a valorarse las habilidades puramente humanas.*

ADRIÁN MARCOS. Martes 8 de octubre de 2019

El mundo laboral está en continuo movimiento y las habilidades requeridas para un trabajo actual pueden cambiar en cuatro o cinco años. En la última edición del informe del Foro Económico Mundial se exponen, entre las diez habilidades más demandadas para 2022, la capacidad de aprender de forma activa, tener pensamiento analítico, conocimientos de programación, inteligencia emocional o poseer influencia social.

Alberto de Torres, profesor de ESIC Business & Marketing School, ha analizado cuáles son las capacidades que serán claves para generar una transformación de las empresas y cuáles están en declive. Es decir, qué hay que tener para encajar con lo que buscan.

Los profesionales del futuro que tendrán más facilidad para poder desarrollar una carrera profesional creciente y con responsabilidad son aquellos cuyas competencias estén relacionadas con estudios STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Pero tener conocimientos técnicos en tecnologías habilitadoras como el internet de las cosas, *big data* o ciberseguridad no será suficiente.

Las *soft skills* serán claves para contribuir a la incorporación de la tecnología a los procesos. Por eso, las empresas valorarán la capacidad de trabajar en equipo, de tomar decisiones, la empatía, la tolerancia a la presión o la resolución de conflictos. Así, De Torres apuesta por "un responsable de marketing que trabaje con soluciones de Inteligencia Artificial y *big data*, un abogado experimentado en *blockchain* y *smart contract* o un director de operaciones que lidere proyectos de automatización".

Es también a lo que se refiere Elena Ibáñez, fundadora de Singularity Experts, cuando habla de la importancia que van a tener "la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la adaptabilidad, la estabilidad emocional, la creatividad, habilidades de comunicación...". E incide también en aquellos empleos humanistas que pueden tener éxito en un futuro, como los que tienen que ver con aspectos éticos, legales o artísticos de la tecnología y la Inteligencia Artificial.

Por otro lado, habilidades como la destreza manual, el manejo de recursos materiales y financieros e incluso el mantenimiento tecnológico están en declive, ya que la automatización de los procesos relegará a un segundo plano ciertas tareas que hoy se realizan manualmente. “Los nuevos profesionales tendrán que trabajar junto a sistemas inteligentes y robots”, afirma Alberto de Torres, “y su motivación no será principalmente monetaria, sino los retos que supone su trabajo”.

#### *Qué piensan los jóvenes*

JobTeaser, plataforma de contratación y orientación de jóvenes talentos, ha publicado un estudio sobre el futuro laboral y su impacto en el sistema educativo. El informe, elaborado junto con la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación (WISE), ha contado con la participación de más de 3.000 personas de entre 18 y 25 años en España, Francia, Alemania, Reino Unido y Bélgica. Para los jóvenes europeos, las competencias más importantes en el mundo laboral para los próximos años son las habilidades informáticas y la capacidad de interactuar con las herramientas de Inteligencia Artificial.

Una creencia que contrasta con la opinión de los miembros del sistema educativo y de los expertos en contratación, que destacan el hecho de que los jóvenes sean flexibles y tengan capacidad de adaptación. Los jóvenes españoles son conscientes de la importancia de las habilidades interpersonales, pero consideran que los responsables de contratación no le dan la relevancia que esperan.

Por su parte, la plataforma de formación Udemy ha publicado la segunda edición de su estudio Carencias de Capacidades, a partir de encuestas realizadas a más de 1.000 trabajadores españoles. Según este estudio, las áreas que los trabajadores piensan que deben desarrollar para avanzar en su carrera profesional son, en primer lugar, las habilidades técnicas y digitales, y todo lo que tiene que ver con programación, analítica de datos, diseño web, marketing, SEO, etc.

Después vendrían el liderazgo y la gestión –trabajo en equipo, resolución de conflictos, dirección de equipos...–, así como las habilidades de productividad –gestión del tiempo o priorización–. Las que aparecen en los últimos lugares son las habilidades sociales y todo aquello relacionado con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación, así como las relaciones con las personas adecuadas en el trabajo.

El vicepresidente de Marketing de Udemy, Llibert Argerich, señala que “esta generación de jóvenes también es la más exigente y entiende realmente que la formación constante es la clave del éxito en el futuro”.

#### *Ecosistema emprendedor*

Otro de los factores que nos muestra hacia dónde se dirige el mercado laboral es la situación del panorama emprendedor en nuestro país. La VI edición del Mapa del emprendimiento, elaborado por Spain Startup-South Summit, tras el análisis de cerca de 1.720 *startups*, nos confirma la consolidación del ecosistema emprendedor en nuestro país, al registrarse un 54% de emprendedores en serie en el último año, es decir, que han creado dos o más *startups*.

Sin embargo, todavía queda pendiente incrementar la presencia entre sus filas de otro tipo de talento: el femenino y el de los profesionales de más de 45 años. Por tanto, el perfil del emprendedor español se mantiene estable durante los últimos años: hombre (81%), con una edad media de 34 años y estudios universitarios (92%).

#### *La situación de las 'startups' españolas*

- **Diferencias por géneros.** Según el último informe del ‘Mapa del emprendimiento’, salud, tercer sector y robótica son los sectores preferidos entre las emprendedoras. Ellos, sin embargo, eligen proyectos de robótica, ‘big data’ e ‘insurtech’. Este último formado por ‘startups’ que utilizan tecnologías como los ‘blockchains’, ‘big data’ o la computación en la nube para crear dentro del sector de los seguros nuevas formas de ofrecer productos y servicios al cliente.
- **Las más fuertes.** En este ecosistema emprendedor que se encuentra en continuo crecimiento, están entrando con mucha fuerza las industrias relacionadas con la salud, la Inteligencia Artificial y el ‘proptech’ –aplicación de nuevas tecnologías para el sector inmobiliario–. Se mantienen con un histórico consolidado las relacionadas con el turismo, ‘fintech’ (tecnofinanzas) e ‘insurtech’, y pierden pulso las enfocadas al marketing, moda y ‘blockchain’.



## La educación pública a debate, la hora de las propuestas alternativas

*El pasado sábado se presentó el Congreso de Educación Pública en Cataluña en el Teatro Nacional de Cataluña, con la asistencia de unos 450 maestros de los 250 centros educativos que participan, representantes de entidades y personas a título individual.*

JAUME CARBONELL 08/10/2019

---



Menudean y cansan los encuentros educativos donde la nota dominante son las quejas y la retahíla de lamentaciones; la publicación de libros y artículos donde no se hace otra cosa que mostrar la degradación de la escuela actual, añorando la de otros tiempos que se califica de idílicos -una *fake news*, como se dice ahora-; o los debates educativos donde se acusa al neoliberalismo de ser el causante de todos los males de la enseñanza -otra mentira-. Es evidente que hay quejas y, sobre todo, críticas muy bien fundamentadas, y que hay que estar muy atentos a todas las incursiones y efectos de las políticas neoliberales, pero lo que es frustrante es que en estos espacios casi nunca salen propuestas alternativas en el horizonte de una transformación educativa y social que recoja lo más valioso de nuestro patrimonio pedagógico, mejore el presente y proyecte el futuro, con un ojo atento a la realidad y el otro soñando con la utopía.

Este congreso es de carácter muy diferente, y se sitúa en esta última vía constructiva y propositiva, pues trata de definir los principios y líneas de actuación de la educación pública, así como de recoger las experiencias y todo el activo pedagógico, con fin de renovarla, enriquecerla y dignificarla. Cuenta con el apoyo de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FRMP), pero se organiza de manera descentralizada a partir de los centros de cada territorio. A diferencia de otras jornadas y congresos, se parte de unos ejes temáticos de debate, pero sin ponencias previas ni conferencias de expertos: el protagonismo recae en la voz del profesorado. Una segunda característica es su duración: se inicia este mes de octubre de manera descentralizada y concluye en mayo de 2020 con un encuentro final en Barcelona, del que saldrán las conclusiones. Y la tercera característica es que abarca todos los niveles educativos no universitarios. Ahora bien, habrá que hacer un gran esfuerzo, para que el debate llegue con más fuerza a la secundaria o la formación de personas adultas porque, a estas alturas, la participación se centra mayoritariamente en infantil y primaria.

En el acto inaugural, con un tono festivo, rostros optimistas y unas gotas de humor, intervinieron maestros de diferentes territorios, se leyó el manifiesto fundacional y todo el mundo pudo responder, con unas etiquetas adhesivas, la pregunta «¿Cómo te imaginas la educación pública del futuro?», una manera de visualizar el inicio del proceso participativo. Tras una lectura rápida de estas opiniones, podemos extraer estas 50 palabras en forma de deseos: acogedora, alianza de todos los agentes educativos, administraciones públicas comprometidas, menos burocracia, autocrítica, cambio, cohesión social, compartir, comunidad, conciliación laboral y familiar, conversación, crítica, equipo docente, diversidad, derechos humanos, educación emancipadora, equidad, escuela abierta al mundo, escuela verde y ecológica, escuela libre, escuela viva, escuchar, experiencia humana, felicidad, feminismo, financiación pública, formación de maestros de calidad, igualdad de oportunidades, ilusión, innovadora, inclusiva, intereses de los alumnos, justicia, libertad de expresión, optimismo, oportunidades, participación, pensamiento crítico, personalización del aprendizaje, plural, proyecto educativo de zona, reconocimiento de la diferencia, recursos, renovación pedagógica, sin represión, respetuosa, tolerante, tranquila, trabajo en equipo, trabajo en red.

Conceptos que invitan a un debate exigente, amplio y comprometido, donde habrá que encender las luces cortas para ver qué pasa en las aulas y en las escuelas y qué puede hacerse para mejorarlas; y habrá también encender las luces largas para ir más allá y poder leer, comprender e intervenir en el entorno. En resumen: no hay transformación educativa sin transformación social y al revés. Porque es bien sabido que la equidad y la inclusión educativa se resuelven tanto en la escuela como en el territorio. Es la hora, por tanto, de tejer redes y alianzas entre maestros, otros profesionales de la educación, familias, ayuntamientos y otros actores sociales para que, tal como se expresaba en uno de los deseos, la educación pública se convierta con la mejor escuela del mundo.

Este congreso tendrá una réplica en Extremadura el próximo curso, bajo el patrocinio y organización a cargo de la Fundación Juan Uría para la Educación y el desarrollo de Extremadura.

---

## **«La evaluación no debe ser el centro de preocupación de la educación, debe ser una herramienta para mejorar»**

*Soledad Rappoport tiene claro que la evaluación es necesaria, pero para conseguir información con la que mejorar. Ahora mismo, es un palo en la rueda de la inclusión, pues excluye a este alumnado de las pruebas y, además, homogeneiza procesos educativos.*

DANIEL SÁNCHEZ CABALLERO. 10/10/2019

Soledad Rappoport lleva años dedicada a la investigación educativa. Ha estudiado la inclusión, las Tecnologías de la Información en la educación y actualmente está con un proyecto de desarrollo profesional docente del que prefiere no adelantar nada hasta que no esté publicado. Miembro del GIPES (Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales), en una de sus investigaciones, realizada a cuatro manos junto a su compañera Marta Sandoval, las académicas observaron el carácter pernicioso sobre la inclusividad que pueden tener las pruebas de evaluación estandarizadas, tipo PISA. "Condicionan las clases, marcan ritmos y



aunque no aportan información de todos los alumnos, suelen utilizarse para desarrollar políticas que sí afectan a todos”, explica.

*¿Por qué decís que las pruebas internacionales como PISA atentan contra la inclusión y la equidad?*

Desde el enfoque inclusivo una siempre está muy atenta a los procesos de exclusión. Parte de la inclusión es analizar estos procesos. Hay una atención permanente a esta contracara. Muchas veces uno quiere tocar un aspecto para desarrollar más inclusión y acaba generando exclusión por otro lado. Son dos caras de la misma moneda. Los efectos no colaterales de las decisiones educativas muchas veces acaban en esto. A partir de una serie de investigaciones empezamos a notar que estas prácticas estandarizadas externas generaban exclusión por otros lados como efectos no deseados. Por un lado, las evaluaciones externas dejan fuera cierto tipo de alumnado. Si bien en términos estadísticos es poco representativa la tasa de los estudiantes que no hacen PISA aún tocándoles (ronda el 2,5%), son el grupo más vulnerable. Estamos excluyendo justamente a un grupo que debería ser foco de mayor atención. Muchas veces es porque las pruebas no se adaptan a ellos, por ejemplo: los estudiantes que no saben el idioma o chicos y chicas con discapacidades. Incluso en las pruebas estatales censales los estudiantes que tienen adaptaciones curriculares significativas participan, pero no se toman los resultados para hacer media con el centro. Ya de por sí esta práctica excluye al estudiantado más vulnerable.

Otra elemento es que, por el impacto mediático que tienen y el uso que se les da, estas evaluaciones acaban marcando ritmos, formas de trabajo en el aula e, incluso, contenidos, porque la presión que ejercen produce una homogeneidad de la práctica docente. Se hacen entrenamientos para salir bien en esta foto. Miden Matemáticas, Ciencias o Lengua, pero dejan fuera aprendizajes muy importantes para el desarrollo de las personas como deportes, música, artes, autonomía personal... Y terminan teniendo un impacto en el currículum porque quita tiempo al desarrollo de estos otros aprendizajes importantes frente a otros. La parte perversa de la situación termina recayendo sobre los estudiantes más vulnerables, los que han sido excluidos de estas pruebas, toda una cantidad de prácticas sobre las que ellos no dieron información.

Otra cuestión que veíamos es el uso que se da de las cuestiones que cada escuela sufre, las presiones que sufren los docentes, el uso político bastante grave que fundamenta ciertas reformas o posiciona ciertos eslóganes que tienen más que ver con este aspecto mercantilista que está muy lejos del sentido de la educación y la inclusión. Hay escuelas que lo utilizan para atraer clientela y dejan fuera o seleccionan a sus estudiantes según estas pruebas. No contemplan el progreso de todos, dejan sin información de un montón de personas.

*En el estudio, y lo acabas de mencionar, hacéis referencia a un cierto carácter mercantilista de la educación.*

*¿En qué cuestiones se ve?*

Por un lado, en el tipo de competencias que suelen medir estas evaluaciones externas. Las competencias más ligadas al sistema productivo. No se evalúa la competencia artística, por ejemplo, aunque a medida que ha pasado el tiempo se han ido añadiendo cosas, como ahora la competencia social y cívica. Pero estas evaluaciones externas de siempre han estado más ligadas al sistema productivo. No digo que no deba medirse, me parece que es un dato importante y la educación debe contemplar cómo formar personas que sean competentes desde el punto de vista productivo, pero no se puede reducir a eso. El uso que se da a estas evaluaciones y cómo están marcando agenda es lo que me parece importante y preocupante. Marcan agenda educativa y tiene impacto sobre todos los estudiantes, pero no los está teniendo en cuenta a todos ni avisa de los procesos de exclusión que se están produciendo. De hecho, incluso, los fomenta. La cantidad de eslóganes que vienen aparejados con esto (calidad, competitividad, eficiencia)... Estas pruebas lo que hacen es evaluar el producto, que tiene una filosofía detrás que mide la educación en términos de calidad. No se ve el proceso.

*¿Qué soluciones proponéis?*

Analizábamos que está pasando en otros contextos, pero la primera siempre es ubicar la evaluación. Dónde la queremos. No debe ser el centro de preocupación de la educación. Debe ser una herramienta para coger evidencia que sirva para mejorar. Es volver a un planteamiento más filosófico: ¿nos está dando información útil para crear comunidades más inclusivas, atender a toda la comunidad de estudiantes? Los profesores nos dicen que no. Está utilizándose más en términos de competitividad entre países. Lo primero entonces es ubicarla. El quid de la inclusión no puede estar en cómo hacer para mejorar en la evaluación, sino cómo hacemos para hacer procesos que generen comunidades más inclusivas y qué herramientas utilizamos para llegar ahí. Hay varias experiencias, algunas muy costosas. Pero difícilmente una sola herramienta puede abarcar con precisión un aspecto tan complejo como el educativo.

Otra idea es que no se evalúe solo el producto final, sino distintos momentos. El proceso es muy importante. Y luego, y esto me parece fundamental y por donde deberíamos empezar, las pruebas deben contemplar sí o sí el progreso de todos, especialmente los más vulnerables. Estos grupos son los que dan la información más relevante sobre los procesos de exclusión. Por eso Dinamarca y Gran Bretaña, en un intento de solucionar estas pruebas estandarizadas, hicieron pruebas a nivel estatal para medir los procesos de aprendizaje de los estudiantes que no alcanzaban a medirse con las pruebas censales estatales. Hicieron otro cuerpo de pruebas que miden más el progreso porque hace falta esa información. También hay que volver a pensar como ciudadanía el rol de los medios de comunicación y tener cuidado con los efectos —quiero creer— no deseados. Muchas veces la publicación según cómo de estos resultados lo que hace es aumentar estas cuestiones. Hay que concienciar más sobre el uso, los peligros, qué mide y qué deja fuera la evaluación, que a veces es más importante.

No quiero parecer demasiado pesimista con la evidencia de las pruebas externas, el problema es el uso que se le da a las pruebas. Las competencias que miden son necesarias para la vida, además de ligadas al sistema productivo, son fundamentales para la vida. Pero hay que hacer un uso cuidadoso. Medir y tener información es bueno.

*Habláis de «recuperar el valor de la cohesión social» del sistema de evaluación. ¿Cuándo se perdió?*

No lo sé, no podría identificar un momento concreto. La inclusión marca muchos aspectos, pero apunta a lo utópico. La educación desde el punto de vista de la inclusión necesita escuelas que sean inclusivas pero, además, que desarrollen aprendizajes para formar sociedades más inclusivas. Cuando decíamos que el sistema de evaluación debe recuperar este valor de cohesión social nos referíamos a que se recupere esta idea de evaluación. Que cree comunidades cohesionadas pero, además, sociedades inclusivas. Insisto en que está muy bien la productividad, la gente que tiene que estar preparada para trabajar, pero ¿qué pasa con lo otro? Es complementario, desde nuestro punto de vista, no puede ser que sea únicamente lo otro y que, además, genere exclusión.

*Esto es entrar en el terreno de la especulación, pero ¿crees que instituciones como la OCDE, que predicán la inclusión, son conscientes de lo que generan sus pruebas?*

Creo que no, sinceramente. Depende también de qué organismo hablemos, porque los hay muy disímiles entre sí con diferentes objetivos. En el caso de la OCDE creo que no entra en sus intereses primarios. Sí veo una evolución a partir del primer PISA. A partir de las críticas fue incorporando más datos de contexto, la cantidad de estudiantes que se permite que queden fuera de la evaluación se fue haciendo más pequeño. Pero también creo que ver estos temas de inclusión no está en su agenda.

*Comentabas antes que las evaluaciones condicionan las clases. ¿De qué maneras?*

Marcan ritmos. Hay docentes que cambian cuándo se presenta un contenido respecto a otro por cuándo viene la evaluación. Marcan acercamientos al contenido, privilegian ciertos temas frente a otros, inhiben la innovación docente. Privilegian la cuestión de la mayoría frente a las individuales. Es bastante la presión que ejercen frente a las y los profesores. Dejan de probar métodos para ver cuál es el mejor para sus estudiantes o sus grupos. Dejan de lado ciertos aprendizajes frente a otros. Homogeneizan prácticas docentes. Se da mucho también el entrenamiento, se toma tiempo para practicar pruebas similares.

*Todo esto va en contra de las tendencias actuales que se supone que hablan de la individualización de la educación, etc.*

Es justamente lo contrario. Desde la inclusión se busca que la diversidad esté representada. La diversidad de acceso al contenido, de metodologías. Se habla mucho de que en el currículum esté representada la diversidad de culturas en un grupo. Se trata de formar comunidades inclusivas donde la diversidad participe activamente en el propio proceso. Por eso no sirven las llamadas recetas únicas. Otra cosa que no tienen en cuenta estas pruebas en general es el trabajo en equipo frente al individual, etc. Trabajar la autonomía, o con chicos con síndrome de Down, saber comportarse en distintos contextos, son temas fundamentales, pero sobre estos procesos no tenemos información alguna. Cómo se va integrando un inmigrante recién llegado, cómo la comunidad recibe y acoge. Estas cuestiones básicas no están siendo recogidas y no sabemos si lo estamos haciendo bien o mal. En realidad los centros sí lo saben, pero estas evaluaciones no potencian esto, al contrario. Muchos centros que se sabe que son muy buenos en el tema inclusivo salen mal en la foto de las evaluaciones estandarizadas.

*¿No resulta algo paradójico que se den estas circunstancias justo cuándo más predicamos la inclusión e, incluso, hemos firmado convenios internacionales que la ponen en el centro de la acción educativa?*

Falta mucha concienciación. Falta un consenso sobre qué temas son los importantes. Después pensemos para qué queremos las evaluaciones y qué están generando. En principio parecería que ofrecen datos para ver qué mejorar, pero ahora que es más para comparar. Comparar centros frente a otros, países entre sí. Hablamos de Shanghai, pero no sabemos la presión que hay sobre los estudiantes, si están en regímenes dictatoriales... No estamos viendo qué es importante. ¿Qué queremos como sociedad? Hay consenso sobre la importancia de la inclusión, de que todos los estudiantes deben estar en el mismo centro educativo. Todo esto se logró a nivel nacional e internacional. Pero también están demasiado aceptadas estas pruebas estandarizadas como los casi exclusivos indicadores acerca de la calidad de los sistemas educativos, cada vez con más repercusión en los sistemas nacionales. Incluso están definiendo muchas veces a ministros de Educación o a la opinión pública en general. Me parece un doble estándar ideológico en el que hay que preguntarse si no son contradictorias o si de alguna manera los hacemos complementarios. Qué aportan unos, qué aportan otros o cómo combinarlos para que ambos trabajen en esa mejora que creemos. En este aspecto una de las cuestiones fundamentales desde el punto de vista inclusivo es que hay que mirar permanentemente cuáles son los efectos de exclusión que están generando las prácticas estandarizadas (todas las prácticas educativas en general). Hay que estar muy atento porque las está produciendo.

# ESCUELA

## «Put the money to work» EDITORIAL

España no destaca por sus resultados educativos, ni en Pisa, ni en la OCDE, ni en Shanghái, ni en ningún otro ranking ni media europea. Pero si pensamos en fustigarnos constantemente, no creo que avancemos. Siempre con la mirada positiva.

Este lunes se ha celebrado el Día de la Educación Financiera en España y no es casualidad que el lema central de este año sea Conectados con la digitalización. Si la educación financiera y la educación digital van de la mano se hacen más poderosas.

¿Qué es la inflación? ¿De qué hablamos cuando hablamos de interés compuesto? O ¿qué es la diversificación del riesgo? Tres conceptos clave de la economía que, según la Encuesta de Competencias Financieras, solo conoce el 58 por ciento, el 49 por ciento y el 46 por ciento de los españoles respectivamente. Asimismo, más de 7,1 millones de españoles no tienen conocimientos sobre sus productos financieros, y la mitad de los jóvenes reconoce no saber las condiciones y comisiones de los que han contratado, según un informe de Rastreator.

Las escuelas deben impulsar y promocionar programas de educación financiera para formar en este campo a los futuros usuarios de estos productos. De hecho, hay algunos programas de empresas en colaboración con centros educativos que trabajan en esta línea. Los estudiantes de bachillerato y Formación Profesional tienen la posibilidad de participar en el concurso «Generación Euro» y aprender sobre política monetaria y su relación con la economía en su conjunto.

El Proyecto Edufinet, que impulsan Unicaja Banco y la Fundación Unicaja, aproxima el mundo de las finanzas a 1.200 estudiantes. El objetivo es brindar a los alumnos de cuarto curso de la ESO y primero de Bachillerato conocimientos básicos sobre el ámbito financiero. Por su parte, la Asociación de Instituciones de Inversión Colectiva y Fondos de Pensiones (Inverco) junto a la Fundación Junior Achievement, para fomentar la educación financiera en los jóvenes, han impartido esta semana diversas formaciones desplazándose a las aulas de diferentes centros educativos. Durante tres sesiones, serán ellos quienes expliquen a estudiantes de Formación Profesional conceptos financieros como la inversión o el IPC.

Finanzas para Mortales, promovido por Banco Santander, la Universidad de Cantabria, Santander Financial Institute (SanFi) y Uceif, forma a jóvenes y a grupos en riesgo de exclusión en los conceptos básicos de las finanzas para ayudarlos en su día a día.

En 2018, se celebraron 1.105 sesiones presenciales con más de 25.000 participantes y más de 28.900 horas de formación, con el apoyo de 900 voluntarios del Santander, entre empleados activos, prejubilados y jubilados.

Los expertos coinciden en que la educación financiera hay que ofrecerla desde edades muy tempranas. El único concepto de ahorro que tienen los niños es el de la hucha, que en el mundo financiero sería una cuenta corriente. Pero a partir de esta edad no es mala idea empezar a explicar a los preadolescentes que ese dinero que uno ahorra puede crecer no solo cuando el niño introduce nuevas monedas en la hucha, sino también si pone ese dinero a trabajar (**put the money to work**).

## Día mundial del docente: los retos del sistema educativo español

Iván Romero

Este sábado 5 de octubre se celebró el día mundial del Docente bajo el lema "Docentes jóvenes, el futuro de la profesión". La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) pretende así llamar la atención de los gobiernos para que garanticen la enseñanza como salida profesional de las nuevas generaciones. La iniciativa, presentada en la sede de la ONU el pasado mes de septiembre, destaca el papel fundamental de la enseñanza para alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos en 2030, pero alerta de la necesidad de formar a 69 millones de nuevos profesores antes de que llegue ese año. La contratación de docentes es una prioridad especialmente en los países del África Subsahariana, donde la escasez de profesionales afecta al 70% de los sistemas educativos.

España está lejos de las carencias que presentan otras zonas más desfavorecidas del planeta. Hace décadas que el índice de alfabetización está por encima del 98% y cada año mejoran las cifras relativas a la formación de la población en general (especialmente en lo que a titulaciones universitarias se refiere). Así lo ha puesto de manifiesto el informe "Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE", publicado este pasado 10 de septiembre. Sin embargo, como desvela este mismo estudio, todavía hay mucho trabajo por hacer para que el sistema educativo español sea equiparable al de los países mejor posicionados de la Unión Europea.

### DÉFICIT FINANCIERO

España presenta un gasto total por alumno en instituciones educativas inferior a la media de los países de la OCDE y la UE23, en un 9,9% y 11,5% respectivamente. La proporción de la riqueza nacional que se destina a

instituciones educativas es en nuestro país del 4,3%, todavía lejos del 5% de media de los países desarrollados.

#### EXCESO DE HORAS LECTIVAS

Los estudiantes de Secundaria en España (de 12 a 16 años) reciben de media cada curso 1.054 horas de clase. Son 246 horas más que las que reciben sus compañeros en Finlandia (808), aunque esta diferencia no se traduce luego en mejores resultados académicos en las pruebas de destreza PISA. De hecho, España se sitúa en el puesto 21 de 35 del ranking, mientras que Finlandia ocupa la primera posición.

#### MATEMÁTICAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

El 72% de los profesores reconoce que no sabe cómo enseñar matemáticas y le falta conocimientos en materia de nuevas tecnologías. Así lo indica el estudio "El desafío de las vocaciones STEM", realizado por la Asociación Española para la Digitalización, DigitalES. Desde el curso 2010-2011 hasta el 2016-2017, el número de matriculados en carreras técnicas ha bajado un 28%, el mayor respecto a otras ramas académicas, especialmente entre las chicas (33%).

#### ENVEJECIMIENTO DE LA PLANTILLA

El número de docentes en enseñanzas no universitarias ascendió en España el pasado curso 2018-2019 a 752.935, lo que supone la mayor cifra de la serie histórica según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. No obstante, desde 2009 casi se ha duplicado el número de profesores con más de 60 años, pasando de 11.797 a 22.717 en el curso 2017-2018. Por contra, las cifras de docentes menores de 30 años se han reducido prácticamente a la mitad: de 42.099 en 2009 a 23.296 en 2017, a pesar de las últimas ofertas públicas de empleo. El programa de la ONU para el Desarrollo (PNUD) advierte de que "sin una nueva generación de docentes motivados, millones de alumnos se verán privados, o seguirán viéndose privados, de su derecho a una educación de calidad" en todo el mundo.

## Algo obvio que hemos olvidado

Juan Antonio Gómez Trinidad

Juan Antonio Vallejo-Nájera, famoso psiquiatra español, fue un hombre polifacético que triunfó en muy diversos campos: encuadernador artístico, pintor, escritor, tertuliano y eminente profesor. Un cáncer acabó con su vida a los sesenta y cuatro años. En el libro **La puerta de la Esperanza** traducido a veinte idiomas, cuenta su experiencia ante la muerte a la vez que repasa su vida a través de una conversación con el también escritor y premio Planeta José Luis Olaizola.

En dicha obra nos cuenta su pasión por la enseñanza de la medicina, que decidió dejar de forma voluntaria. Lo explica de la siguiente forma: «Llevo varios años —les dije— viniendo aquí sin cobrar un duro. Me esfuerzo en preparar las clases durante toda la semana. Les busco enfermos adecuados. Yo no les pido respeto a mi persona, sino al acto de enseñar. Si deben ponerse en pie es como respeto al acto de iniciar la clase, como homenaje a la alegría del aprendizaje y si ustedes no son capaces de respetar eso, no vale la pena que siga viniendo».

La lectura del párrafo anterior puede provocar distintas reacciones. Algunos pensarán que se trata de una utopía propia de una «edad de oro que nunca volverá», pero otros muchos pensamos que, en medio de la **melé** educativa a la que asistimos (metodologías, debates, recursos, políticas, idiomas, ordenadores, evaluaciones, currículos, más recursos y un largo etcétera) tal vez sea el momento de pararnos y ver en qué momento nos desviamos del camino correcto. La educación, y su derivada menor que es la enseñanza, no ha sido nunca un asunto fácil, pero nunca hubo tantos medios a disposición de la enseñanza y tal vez nunca tanta desazón sobre los resultados.

Durante décadas hemos cifrado nuestra esperanza educativa en los partidos políticos y en los gobiernos. El resultado está a la vista: ni saben qué es la educación, ni les importa salvo como instrumento ideológico para captar votos. Ya ni tienen políticas educativas específicas: solo quedan los tópicos dialécticos, más para desacreditar al contrario que para arreglar la educación. Como en otras áreas de la vida, la política ha dejado de ser un medio de solución de problemas para convertirse en el problema mismo. Este comienzo de curso, dado que el gobierno está en funciones no ha habido debates ni frustraciones. Pero el curso ha comenzado con normalidad, eso sí con el esfuerzo personal de padres, profesores y administradores unidos por el bien común de los alumnos.

Como decía, hay que volver al punto de partida y retomar la obviedad, porque «malos tiempos son aquellos en los que hay que demostrar lo evidente».

Una primera evidencia es que en la educación el principal actor es el educando, es decir, sin su concurso, su implicación, su ilusión, su respeto, su agradecimiento... es imposible educar. A fuerza de buscar apoyos y responsables externos de los fracasos del sistema nos hemos olvidado de la responsabilidad del alumno. Y así nos va.

En primer lugar, es faltar al respeto de la dignidad del propio alumno: no es ni un animal que se pueda amaestrar mediante estímulos — respuestas adecuadas, ni una máquina que se pueda programar. Lo cual no impide que se le pueda incentivar, motivar a veces con refuerzos positivos, pero también con negativos. A ello responde en definitiva la evaluación negativa, llámese, deficiente, no apto o, lisa y llanamente, suspenso.

Hemos dedicado, y con justicia, muchos recursos tanto humanos como materiales a los que no pueden aprender por carencias ajenas a su voluntad. Se nos olvida que hay muchos que no es que no puedan, sino que, simplemente, no quieren. Sin la voluntad del alumno, es imposible que exista un éxito educativo. Y si esa falta de voluntad interfiere en el clima de aprendizaje de la clase, entonces estamos claramente ante una injusticia porque se impide de modo consciente la tarea de enseñanza del profesor y de aprendizaje del resto de los alumnos.

La voluntad de aprender, el esfuerzo sostenido, la constancia en el esfuerzo, la atención permanente (a pesar de las mil solicitudes para abandonar el aprendizaje, etc.) es una asignatura pendiente que debemos recuperar todos si queremos saber en qué momento nos apartamos del camino del éxito educativo.

Tal vez convendría tener en cuenta esto al comienzo de curso. Un profesor con una aquilatada experiencia, buen comunicador y apasionado de la enseñanza siempre comenzaba diciendo lo siguiente: «Soy consciente de mis limitaciones y de entrada os digo mi incapacidad para enseñar. Sólo puedo suscitar el deseo de aprender, pero en definitiva sois cada uno de vosotros los protagonistas del aprendizaje. Vuestro compromiso, curiosidad, voluntad y respeto es imprescindible. No me pidáis lo que no os puedo dar».

En el artículo anterior titulado «Nada más y nada menos» señalaba la importancia del profesor. Mayor aun es, si cabe, la del alumno. Como le dice Morfeo a Neo en la película Matrix: «con el tiempo aprenderás que hay diferencia entre conocer el camino y andar. Yo sólo puedo mostrarte la puerta, eres tú quien debe abrir».

## Colegios ricos y pobres: una brecha que no deja de crecer

Daniel Martín

«El 38% de los estudiantes debería cambiarse de colegio» para paliar la «segregación escolar por nivel socioeconómico». Esta es una de las conclusiones del estudio Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea, realizado a partir de los datos del informe PISA. El estudio, que ha sido elaborado por Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), revela que España es uno de los países más desiguales de la Unión Europea. Y en el caso de la educación, el factor económico y la incidencia de la crisis de 2008 han sido factores claves para agrandar la brecha.

Según la ONG Oxfam Intermón, España no solo es «el cuarto país más desigual de la UE, sino que, tras Bulgaria somos el segundo país europeo en el que la distancia entre ricos y personas empobrecidas ha aumentado más». «Mientras que, en 2008, el 10% de los hogares más ricos contaban con 9,7 veces más ingresos que el 10% de los más pobres, en 2017 tienen 12,8 veces más. La desigualdad de renta aumentó fundamentalmente por un descalabro de los hogares de ingresos más bajos que no se han recuperado con el crecimiento económico». Y es que las diferencias socioeconómicas de las familias se evidencian como uno de los elementos más incisivos a la hora del reparto de los alumnos en los distintos centros educativos, sean estos privados, concertados o públicos, en lo que los investigadores Murillo y Martínez-Garrido definen como «escuelas para ricos y escuelas para pobres». Para los mismos, esta segregación «atenta directamente contra el principio de igualdad de oportunidades y condena a una sociedad segregada y equitativa».

El informe sobre segregación escolar se centra en los resultados que se obtienen mediante el llamado «índice de Gordura», aunque también mediante otros, como el de aislamiento. El promedio de varios de estos medidores establece que España se sitúa en el 0,38, lo que se traduce en ese 38% de estudiantes que tendrían que cambiar de centro para que se produjese una igualdad total.

Sobre si este 0,38 es mucho o poco respecto al resto de países de la UE, el estudio concluye que es demasiado. A tenor de las cifras que se utilizan, España es el quinto país del club comunitario con más segregación, solo por detrás de Hungría, Rumanía, Eslovaquia, República Checa y Bulgaria (citados en orden de más a menos segregados). En el extremo opuesto —de menos a más segregados- se encuentran Finlandia, Suecia, Irlanda, Polonia o Malta, con promedios que van desde el 0,28 del primero, hasta el 0,32 del último, en este caso Malta. Hungría, el más segregado y obtiene una puntuación del 0,46. La media en el conjunto de la UE, por su parte, está en el 0,35, con lo que la deshonrosa posición de España en el **ranking** no está, sin embargo, nada lejos del promedio europeo.

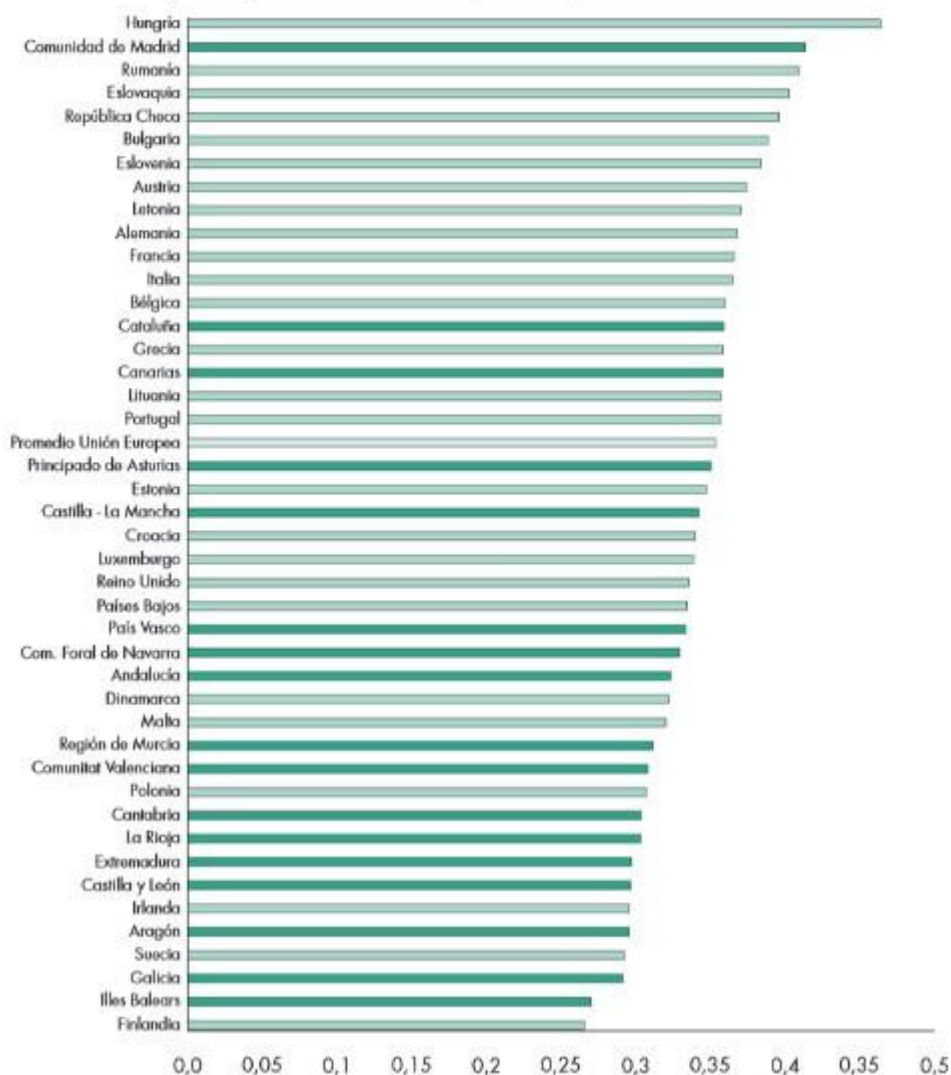
La mayor desigualdad, como en tantos otros factores nacionales, se da con profundas diferencias entre las comunidades autónomas y se acentúan aún más al comparar las regiones con países europeos, como evidencia el gráfico de abajo, extraído del estudio de Murillo y Martínez-Garrido. Así, siguiendo esta lógica, el estudio indica que «las variaciones entre regiones son muy amplias»: «efectivamente, dentro del Estado español encontramos comunidades como Baleares o Castilla y León, con índices muy bajos de segregación promedio (comparables a los países nórdicos); y la Comunidad de Madrid, con una segregación más alta que ningún país europeo, con la excepción de Hungría».

¿Significa esto que en las CCAA más segregadas los resultados académicos promedios sean peores que en otras? En absoluto. De hecho, no se puede establecer una relación clara. Para muestra, los datos del último informe PISA en los que la «desegregada» Castilla y León encabeza la región con mejores resultados de



España tanto en matemáticas como en lectura y en ciencias, pero le sigue de cerca, en segundo lugar, en las tres ramas, la «segregada» Comunidad de Madrid. Sin embargo, si nos ceñimos a ámbitos de análisis más pequeños, a nivel de individuo, vemos que las diferencias socioeconómicas sí tienen efectos directos negativos evaluables como puedan ser la repetición de curso, por ejemplo.

**Gráfico 4. Segregación por nivel socioeconómico promedio en las Comunidades Autónomas y su comparación con diferentes países europeos. Índice de Gorard**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de PISA-2015.

Es lo que arroja el estudio «¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?» elaborado por Rucas Portazgar, trabajador en el área de Educación del Banco Mundial. «España representa una anomalía global» porque, además de ser uno de los países de la OCDE donde más porcentaje de alumnos acaba repitiendo curso, «más de un 30%, principalmente por la alta tasa de repetición en la ESO», es, según el informe «de lejos el país de la OCDE donde más iniquidad se produce en la repetición de curso». «A igualdad de competencias de aprendizaje (medido por PISA en 2015) en España, la probabilidad de haber repetido curso a los 15 años difiere en un **ratio** de 6 a 1 entre un alumno de nivel socioeconómico alto (cuartal alto) y un alumno de nivel socioeconómico bajo (cuartal bajo), frente a una proporción mucho más modesta en el resto de países de la OCDE».

El estudio asevera, así, que los repetidores se concentran desproporcionadamente entre los niveles socioeconómicos más bajos. Aun así, sus autores avisan de que, si bien comunidades como las citadas Castilla y León y Comunidad de Madrid están a la cabeza en resultados académicos, tienen también altas tasas de repetición. Por contra, en regiones como País Vasco y Cataluña, donde los resultados de PISA son más modestos, la tasa de repetición de curso también lo es. La disparidad entre los criterios educativos en unas Comunidades Autónomas y otras, impiden, una vez más, establecer relaciones claras.

Lo que parece que sí está claro para Murillo y Martínez-Garrido son las principales causas que llevan a la segregación escolar. Estas serían la propia segregación residencial. Esto es, que las escuelas ubicadas en barrios más humildes tendrán estudiantes más humildes. Después, la política de proporcionar libertad de elección de centro. Para Murillo, en una publicación que sintetiza su estudio recientemente publicado, otra causa de la segregación escolar «son las políticas educativas de libre elección y fomento de competencia entre centros educativos, lo que se denomina políticas de cuasi-mercado escolar, dado que la elección de centro se rige por las leyes del mercado». Y añade al respecto. «Está demostrado que la libre elección favorece a las familias con mayores niveles culturales y socioeconómicos, que son los que realmente pueden elegir, lo que genera más segregación».

Por último, el papel de las enseñanzas privada y concertada. En este último sentido, destacan que España es, tras Reino Unido, Bélgica y Malta, el país con más estudiantes escolarizados en centros privados de Europa. Esto, como hemos visto anteriormente, no tiene por qué desembocar en una mayor segregación de por sí, ya que, Malta es curiosamente uno de los países europeos donde menos se segrega por nivel socioeconómico según los datos que manejan.

La investigación incide, sin embargo, en que en el caso de nuestro país la segregación de las escuelas privadas es «especialmente alta en Andalucía, mientras que en la Comunidad de Madrid, con mucha claridad, la escuela pública contribuye a la segregación más que ninguna comunidad». El autor lo atribuye a que «sin duda, las decisiones de políticas educativas están detrás de esta realidad». El caso de Madrid es paradigmático en este sentido, ya que es la región donde, con mayor frecuencia, se hace gala desde el gobierno de la política de libertad de elección de centro, disponible desde la era en que Esperanza Aguirre gobernaba en la región y que sigue practicándose.

El consejero de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, Enrique Ossorio, señalaba recientemente en sede parlamentaria que los uno de los «pilares» de su proyecto educativo era la libertad de elección de las familias. En sus réplicas hicieron alusión a la segregación escolar tanto Unidas Podemos como Más Madrid, que también le acusaron de favorecer la educación privada y concertada. El consejero argumentó sobre este aspecto que habían puesto en marcha el «Cheque Bachillerato», dotado con 4,5 millones de euros «con el fin de garantizar que 1.500 estudiantes de Bachillerato, provenientes de familias con mayores dificultades económicas, puedan seguir eligiendo el centro educativo en libertad, sin tener que abandonar el centro concertado en el que cursaron la etapa obligatoria».

El debate está servido y muy polarizado sobre esta cuestión en la que el eje izquierda-derecha defiende posiciones casi antagónicas entre la «libertad» y la «igualdad». Como explicaba hace años en un artículo el pedagogo, filósofo y ensayista José Antonio Marina al respecto, «desde el enfoque liberal, existe un primer enfoque que entiende la libertad de elección de centro como libertad del consumidor, que elegiría el servicio en función de su grado de satisfacción, y por tanto las escuelas estarían obligadas a ofrecer a los padres-consumidores el mejor producto posible si quieren ser escogidos como proveedores del servicio. Otro enfoque es el que considera la libertad de elección como libertad fundamental, un derecho importante para el conjunto de los derechos humanos. Pero esto trae una serie de consecuencias, porque el derecho a la educación afecta tanto al dominio personal como al dominio social, y este carácter prestacional exigiría ciertos deberes para el Estado, que debe garantizar su respeto, protección y pleno goce».

Para estimar la complejidad del asunto, cabe añadir que el contexto en este sentido es uno en el que, de facto, conviven la educación concertada y privada, junto a la disparidad entre modelos educativos, derivados a las distintas autonomías españolas, aunque supeditado, como es sabido, a las múltiples leyes estatales vigentes en el momento concreto. En este sentido, dada la incertidumbre política está por ver cómo podría regularse la cuestión dentro de una hipotética nueva Ley de Educación que el Gobierno en funciones del socialista Pedro Sánchez ya ha anunciado que pretende impulsar si consiguiese seguir gobernando a partir de las elecciones de noviembre, y cómo influiría, hipotéticamente, una nueva legislación sobre este asunto.

Es, en todo caso, es un tema que viene de antiguo y está por resolver por parte de las administraciones públicas desde hace varios años. Ya en 2012, aseveraba la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su informe «Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja» que proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres puede resultar en segregación según competencias académicas y entornos socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. Una situación que durante estos años se ha ido acentuando, aunque entre los remedios de la OCDE no estaba el de la posición opuesta, la que defiende restringir completamente la posibilidad de los padres de elegir un centro para los hijos.

La OCDE proponía que los programas de elección puedan diseñarse y gestionarse para equilibrar la libertad de elección y limitar los efectos negativos sobre la equidad, lo que vendría a ser un punto intermedio. Entre las distintas opciones existentes, los esquemas de elección controlada permiten combinar libertad de elección paterna con una distribución más diversa de estudiantes. «Con el fin de asegurar equilibrio, también pueden establecerse incentivos para que los estudiantes en desventaja sean atractivos para las escuelas de alta calidad, límites a los criterios de selección de las escuelas y los vales o créditos fiscales. Además, se requieren políticas para mejorar el acceso de las familias en desventaja a la información sobre las escuelas y para apoyarlas en la toma de decisiones, recomendaban en su informe».

Trasladando esto a nuestro país, un punto similar al de la OCDE lo podríamos encontrar en posiciones como la que mantiene la Fundación Jaume Bofill, que analizaba hace unos meses la problemática de la segregación escolar compartiendo el diagnóstico de que esta «incrementa la desigualdad educativa» y «reduce la efectividad educativa en su conjunto», pero sin llegar a pedir que no se pueda ejercer. El estudio no eludía tampoco la citada polarización ideológica y afirmaba que el proceso de elección de la escuela "hace patente la tensión entre dos voluntades. Estas serían, por un lado, «el ideal colectivo de convivencia y de igualdad de oportunidades según el cual es coherente favorecer la mezcla social en las escuelas» y, por otro, «la aspiración individual de relacionarse con las familias con las que comparten la misma cultura, estilo de vida o que pueden favorecer el éxito educativo de los hijos».

Para aunar estas dos posiciones y tratar de hallar una solución buena para todos, la fundación establecía una serie de propuestas. Como que las escuelas creen un proyecto más allá del contexto social; la equivalencia del sistema; la utilización de inspectores para que las medidas se implementen; que se reconozcan como innovaciones las medidas de tipo social y compensatorio que apliquen algunos centros de alta complejidad (aquellos con un alto número de alumnado inmigrante, en riesgo de exclusión social o discapacitado); reducir los costos de escolarización; realizar jornadas inclusivas; la visión multiestratégica para combinar las diferentes medidas que se aplicasen; reforzar el criterio de proximidad, para que los alumnos acudan a los centros que tengan más cercanos; garantizar la gratuidad de la educación; y, por último, las políticas de redistribución del alumnado, contemplando todas las clases y orígenes de segregación.

Entre estos orígenes de segregación está el migratorio. Desde la Fundación Jaume Bofill señalan que «no existe una clara relación entre el nivel de segregación escolar de los municipios y el peso que tiene el efecto migratorio», aunque, eso sí, recuerdan que «en Barcelona, los centros concertados escolarizan a la mitad del alumnado extranjero que les correspondería ateniendo a su volumen global de matrículas», según datos del curso 2017/2018.

Sobre la cuestión de origen nacional, raza o grupo étnico a la hora de segregar ha publicado recientemente una investigación el profesor de la Stanford Graduate School of Education Sean Reardon con unas conclusiones que, en algunos aspectos, podrían ser extrapolables a nuestro país. Reardon ha diseñado una herramienta digital ([edopportunity.org](http://edopportunity.org)) basada en el **big data**, dirigida a profesores, padres, legisladores o periodistas, con la que se pueden analizar las tendencias educativas por raza y nivel de pobreza. Las conclusiones de Reardon han sido que la segregación racial es un factor importante de cara a la desigualdad educativa, pero lo ha atribuido a la concentración de alumnos negros e hispanos en escuelas "de alta pobreza", por lo que es clave, una vez más, el factor socioeconómico.