

ÍNDICE

Bruselas insta a España a cumplir con el reconocimiento de las cualificaciones profesionales en la UE. EUROPA PRESS	Pág 2
Suspensión en higiene a uno de cada diez comedores de centros educativos de Madrid. EL PAÍS	Pág 2
El rector de la UCM admite fallos en el sistema que han permitido que se “cuelen” tesis sin calidad: “Se hizo una chapuza en muchos casos”. EL MUNDO.	Pág 3
El futuro laboral de las niñas peligra. ABC	Pág 4
El Estado desampara a miles de bachilleres que necesitan apoyo escolar. EL PAÍS	Pág 5
El aprendiz del siglo XXI. EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 7
José Antonio Marina: «La educación no interesa a nadie, salvo a los padres». ABC	Pág 8
Ann Cook, la mujer que liberó a 39 institutos públicos de Nueva York de los exámenes. EL PAÍS	Pág 9
Seis de cada diez menores de 3 años no va a clase por motivos económicos. Cadena SER.	Pág 10
Los sindicatos vascos convocan un mes de huelga en la enseñanza concertada. EL PAÍS	Pág 11
La jornada escolar partida «mejora el rendimiento» de los niños y adolescentes. ABC	Pág 11
Menos de la mitad de los docentes españoles utiliza libros de texto para preparar sus clases, según un estudio. EUROPA PRESS	Pág 12
“La escuela tradicional no responde al funcionamiento del cerebro”. Salman Khan. EL PAÍS	Pág 13
La Abogada General del TUE dice que el abuso de contratos temporales en sector público no implica su conversión en fijos. EUROPA PRESS	Pág 15
Rosa Ana Rodríguez: “A final de la legislatura se habrán recuperado todos los recortes”. MAGISTERIO	Pág 16
Actividades extraescolares: ¿dónde está el equilibrio?. MAGISTERIO	Pág 17
La educación infantil en España no llega a quienes más la necesitan. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 18
Hablemos de la educación, no del mercado educativo. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 20
Aprender a comer en el mundo de los procesados. ESCUELA	Pág 20
El instituto no es una guardería. ESCUELA	Pág 21
Fin de legislatura: las reformas que se han quedado en el tintero. ESCUELA	Pág 22
El activismo medioambiental llega a las aulas. ESCUELA	Pág 23

Bruselas insta a España a cumplir con el reconocimiento de las cualificaciones profesionales en la UE

BRUSELAS, 11 Oct. (EUROPA PRESS) –

La Comisión Europea ha instado este jueves a España a cumplir con la normativa comunitaria en materia de reconocimiento de las cualificaciones profesionales, en especial en lo que se refiere a traductores e intérpretes jurados, una medida pensada para flexibilizar los mercados laborales de los Estados miembro y facilitar la prestación de servicios.

"Es esencial que los Estados miembros ejecuten y apliquen correctamente este sistema de manera que los profesionales puedan disfrutar plenamente de sus ventajas", ha indicado Bruselas en un comunicado, en el que informa el envío de una carta de emplazamiento a España y Bélgica por esta normativa.

Se trata de la primera fase de un procedimiento sancionador y da un plazo de dos meses a las autoridades nacionales para que enmienden los problemas detectados por el Ejecutivo.

De no dar por buenas las medidas de los Estados miembros pasado ese plazo, la Comisión podrá enviar un ultimátum al país en cuestión antes de elevar el caso ante el Tribunal de Justicia de la UE.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

Suspense en higiene a uno de cada diez comedores de centros educativos de Madrid

Un total de 121 comedores, cocinas o cafeterías de centros de la capital corren riesgo de sufrir un brote alimentario, según datos de inspecciones en la capital que han sido publicados por primera vez

FERNANDO PEINADO. Madrid 11 OCT 2019

Una de cada diez cocinas, comedores y cafeterías en centros de educación no secundaria y parques infantiles inspeccionados en 2018 y 2019 en la ciudad de Madrid tuvo una nota desfavorable, según datos conocidos este jueves. Un total de 121 espacios de este tipo de los 1.112 inspeccionados fue apercibido. El Ayuntamiento dice que ninguna deficiencia compromete la salud de forma tan grave como para conllevar el cierre. Los datos han sido obtenidos por la organización de transparencia Civio.

Los suspensos no implican sanciones y son más bien una llamada de atención para evitar brotes de enfermedades transmitidas por los alimentos. Son motivados por factores de riesgo como la limpieza, la temperatura, deficiencias en los equipos o un diseño del local que no garantiza la seguridad del producto. Son deficiencias frecuentemente corregidas de forma inmediata, según un portavoz municipal del área de familias e igualdad. Muchos centros afectados por las malas evaluaciones tienen instalaciones antiguas y por lo general sus notas desfavorables son corregidas tras una renovación de equipos o una obra, según esta fuente municipal.

Los casos más preocupantes son los de diez centros reincidentes. Según el portavoz del Ayuntamiento, algunos centros están a la espera de acometer esas reformas. Los diez reincidentes son seis centros privados (el colegio institución del Divino Maestro, el colegio Santa María La Blanca, el colegio Sagrado Corazón de Jesús, las escuelas infantiles Zwergerland, Woody y la escuela Waldorf de Aravaca), y cuatro centros públicos (los colegios públicos Juan de la Cruz y Fernández Moratín, y las escuelas infantiles El Sol y El Encinar). Los dos colegios públicos dependen de la Comunidad de Madrid y las dos escuelas infantiles del Ayuntamiento.

Las inspecciones son hechas por Madrid Salud, dependiente del Ayuntamiento, y se refieren al período entre enero de 2018 y junio de 2019.

TRANSPARENCIA

Es la primera vez que conocemos el resultado de inspecciones de espacios que sirven comida en Madrid, a pesar de que en otras ciudades desarrolladas es una información que las autoridades publican de forma proactiva. La organización Civio consiguió los datos de por la vía de la Ley de Transparencia de 2013 que reforzó el derecho de acceso a la información pública. A pesar de todo, la información es incompleta ya que el Ayuntamiento no proporcionó para cada caso el motivo de los apercibimientos.

Tanto colegios públicos como privados tienen unas tasas semejantes de apercibimientos. Según los datos de Civio, un 11% de los colegios privados y un 10% de los públicos tienen nota desfavorable. Los distritos donde se dan más apercibimientos son Moncloa-Aravaca, donde el 34% de centros inspeccionados fue advertido; Fuencarral El Pardo, con el 30%; y Chamartín, con 20%. Los mejores resultados se dieron en seis distritos donde ningún comedor educativo fue suspendido: Barajas, Carabanchel, Chamberí, Hortaleza, Moratalaz y Vicalvaro.

Civio también obtuvo datos sobre inspecciones de higiene en restaurantes y bares de Madrid. Uno de cada cuatro establecimientos de este tipo de los más de 9.000 inspeccionados suspendió en los controles de higiene. Arganzuela es el distrito con peores condiciones higiénicas. El 63% de los últimos controles sanitarios

en ese distrito son desfavorables. Los distritos que menos suspensos tuvieron son Moratalaz, San Blas y Retiro.

Como pasa con los comedores en centros educativos, la nota desfavorable no supone necesariamente una sanción y muchas veces queda solo en un toque de atención. Madrid Salud propuso 1.355 sanciones a establecimientos de restauración públicos en toda la ciudad y decretó 182 suspensiones de la actividad.

EL MUNDO

El rector de la UCM admite fallos en el sistema que han permitido que se “cuelen” tesis sin calidad: “Se hizo una chapuza en muchos casos”

Joaquín Goyache dice que no podrán pedir responsabilidades al director y al tribunal de la tesis reutilizada en la universidad pública porque el caso, de 2016, "ha prescrito"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid viernes 11 de octubre de 2019

El rector de la Universidad Complutense de Madrid, **Joaquín Goyache**, ha admitido este viernes que en 2016 se relajaron los controles de las tesis doctorales como consecuencia de un cambio en la normativa universitaria que provocó un aluvión de trabajos y eso ha provocado que se "hayan podido colar en el sistema" tesis doctorales de baja calidad o plagiadas. "Se hizo una chapuza en muchos casos", ha reconocido. "Ha habido muchas cosas que no se han hecho bien", ha recalcado.

EL MUNDO publicó que en 2016 se produjo una inusitada avalancha de tesis doctorales. Como consecuencia de la implantación del Plan Bolonia, el real decreto 99/2011 (llamado **decreto Gabilondo**) limitó en 2011 a cinco años el plazo para presentar las tesis a los alumnos que ya hubieran iniciado estudios de doctorado regulados por legislaciones anteriores. En la práctica, esto suponía que todos los estudiantes de los planes antiguos debían defender sus trabajos antes de que terminara 2016. Si no lo hacían en este tiempo, quedaban fuera del programa de doctorado y tenían que pedir de nuevo su ingreso; es decir, volver a empezar. Por eso hubo muchos doctorandos que terminaron sus tesis deprisa y corriendo para cubrir el expediente y sin los suficientes controles de calidad, pues a los directores y a los tribunales se les acumularon las tareas.

"En aquella época hubo tal cúmulo de tesis que el servicio no podía dar cabida a todo", ha reconocido Goyache, que entonces era vicerrector de posgrado de la Complutense. Es el primer responsable del sistema universitario que admite públicamente que estos hechos se produjeron. "Se hicieron tesis que se dirigían por gente que no tenía nada que ver con el área de especialidad. Eso lo estamos cambiando en la Complutense", ha añadido. Y ha asegurado que "ahora hay más controles" porque los doctorandos tienen que someterse sus actividades a la evaluación de los directores y a una comisión y es más difícil que se produzcan este tipo de irregularidades.

Su universidad está en el punto de mira porque uno de sus tribunales hizo doctor a un directivo de la Universidad Camilo José Cela, José Luis Málaga, con una tesis que ya sirvió años antes para convertir en doctora a la ya dimitida directora general de Educación Concertada de la Comunidad de Madrid, Concepción Canoyra, según publicó **Abc**. Esta tesis, para rizar más el rizo, previamente había sido plagiada de Wikipedia y del Rincón del Vago. El caso, muy llamativo porque nunca hasta ahora había trascendido que una tesis se usara dos veces por dos doctorandos distintos, evidencia la falta de sistemas adecuados de calidad y control incluso en la universidad pública.

10 DÍAS PARA ANALIZAR EL PLAGIO

La Complutense ha abierto una investigación y ha encargado a dos expertos independientes el peritaje de las dos tesis para determinar "si existe plagio o no", un trabajo que, ha dicho Goyache, estará listo "en 10 y 15 días".

"Estamos poniendo las medidas que podemos", ha añadido, pero ha reconocido que no pueden hacer mucho más porque "ha prescrito" la petición de responsabilidades al director de la tesis, el profesor de Ciencias de la Información Alfredo Arcos, así como al presidente y a los miembros del tribunal.

"Técnicamente no vamos a poder actuar más que para determinar si se ha copiado o no", ha reconocido Goyache. Ha explicado que la universidad puede emitir un informe con el diagnóstico de los peritos y trasladárselo a la Comunidad de Madrid, "que es la que tiene la potestad de retirar el título" a José Luis Málaga, que ya ha sido apartado cautelarmente de sus funciones en la Camilo José Cela. "Lo último que puede pasar es que pierda el título de doctor", ha recalcado.

En definitiva, que el director y el tribunal seguirán dirigiendo tesis en este campus a pesar de las evidentes muestras de falta de calidad que tenía el trabajo aportado por Málaga, de muy pocas páginas de extensión y

con una bibliografía obsoleta. Arcos ha reconocido a EL MUNDO que no pasó ningún control antiplagio a la tesis de Málaga.

Goyache ha desvelado, por otro lado, los problemas que han tenido para obtener la tesis original (aunque también plagiada) de la Camilo José Cela, que se la ha enviado en formato papel y no en su versión digital. EL MUNDO ha podido saber que este trabajo no estaba publicado en la base de datos Teseo, como es preceptivo. "En aquella época no era obligatorio que estuviera en el depósito", ha disculpado Goyache.

Por otro lado, el rector ha pedido al Ministerio de Educación que les ayude a buscar fórmulas que le permitan un control más exhaustivo de los trabajos de fin de grado y de fin de máster, porque no existe un repositorio donde haya que colocarlos y eso permite que se puedan copiar y que haya alumnos que lean los trabajos presentados previamente por otros.



DÍA INTERNACIONAL DE LA NIÑA

El futuro laboral de las niñas peligra

La falta de vocación técnica en las féminas, marcado por los estereotipos de género, impedirá que puedan acceder a los trabajos del mañana

S.G. 11/10/2019

Con solo 6 años, las niñas comienzan a percibir que su futuro será menos exitoso que el de los niños. En la próxima década, 600 millones de niñas adolescentes accederán al mercado laboral, según la ONU. Pero no lo harán en igualdad de condiciones con respecto a los chicos de su edad. «Se enfrentan a la discriminación sistemática y a los prejuicios, pero también a la falta de la capacitación que requieren las profesiones del futuro», advierte el organismo. «Una de las ocho grandes amenazas a las que se enfrentan las niñas actualmente es no poder obtener las habilidades necesarias para desempeñar los trabajos del mañana», insisten también desde Unicef.

Esta situación, en España y en los países de nuestro entorno, no tiene que ver con que las niñas abandonen sus estudios al llegar a la etapa universitaria. De hecho, según datos de Eurostat, hay 115,6 mujeres por cada cien hombres en las aulas de las facultades. La realidad es que la elección de los estudios superiores está marcada por los estereotipos de género.

Aunque cueste creerlo, hay titulaciones feminizadas y titulaciones masculinizadas —especialmente las relacionadas con el ámbito STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por su sigla en inglés)—, lo que no ayuda a fomentar la igualdad. Una tendencia que urge cambiar. El hecho de que las mujeres graduadas en carreras tecnológicas en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) se haya triplicado en diez años abre cierta esperanza

«Existen muchos estereotipos de género acerca de los roles que los hombres y las mujeres han de desempeñar y de las profesiones que idealmente han de ocupar. Esto hace que muchas chicas no se sientan atraídas por algunos ámbitos STEM, por ejemplo, por la ingeniería y la informática», apunta Milagros Sáinz, directora del grupo de investigación Género y TIC (GenTIC), de la UOC.

Para Sáinz, también investigadora principal del proyecto GESTEMI, en el que se estudian la eficacia y los efectos de las intervenciones orientadas a aumentar el interés de las jóvenes por los estudios STEM, «las mujeres se interesan por ámbitos de la ciencia vinculados a la vida y la química, congruentes con los cuidados, roles que se han asociado tradicionalmente con ellas. Por eso hay tantas que se matriculan en medicina, biotecnología, biología o química. Sin embargo, estos estereotipos cuestionan su capacidad para desarrollarse competentemente en otros ámbitos científicos. Se sigue pensando, por ejemplo, que las mujeres tienen menos competencias para las matemáticas que los hombres. Como es bien sabido, las matemáticas son una materia clave dentro de la ciencia y la tecnología».

UN MERCADO LABORAL MASCULINIZADO

La Unión Europea calcula que en 2020 existirán 825.000 empleos vacantes en Europa relacionados con la informática y las telecomunicaciones, unos puestos de trabajo inaccesibles para las mujeres desde el momento en que renuncian a estudiar estas carreras. Las consecuencias no solo repercuten en su nivel de empleabilidad, sino en el conjunto de la sociedad.

«Las vocaciones STEM se consideran las carreras del futuro por las que tienen que apostar los jóvenes. Partiendo del hecho de que las niñas sienten menos interés por estas materias, en el futuro se generará un elevado sesgo en el mercado laboral. Las mujeres serán menos competitivas y se verán menos representadas en la toma de decisiones, que serán realizadas mayormente por hombres, con el riesgo de discriminación que esto puede conllevar», dice María Teresa Ballestar, profesora de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC, investigadora en ESIC y experta en ciencia de datos.

Sáinz coincide en señalar que «las profesiones STEM masculinizadas (la ingeniería y la informática) son las que a priori serán las encargadas de cambiar la sociedad digital. Si no hay mujeres en estos ámbitos, se corre el peligro de no cubrir las necesidades de las mujeres. Si no cambiamos esta idiosincrasia, seguiremos siendo testigos de una enorme segregación, donde las mujeres no tomarán parte en las decisiones ligadas al diseño y producción de tecnologías. Esto sería un desastre para una sociedad cada vez más dependiente de lo digital y

de las sinergias que puede haber entre las disciplinas estrictamente tecnológicas y las no estrictamente tecnológicas».

PARADOJA DE LA IGUALDAD

En relación a la falta de vocaciones STEM entre las mujeres, hay algo que llama especialmente la atención de los investigadores. «Sorprende que en sitios con altas cotas de igualdad como los países nórdicos, las chicas huyen de los ámbitos STEM masculinizados, como las ingenierías o la informática. Sin embargo, países como Pakistán o la India, con menores tasas de igualdad efectiva entre hombres y mujeres, tienen una alta participación de mujeres en estos ámbitos», apunta la investigadora de la UOC.

Un estudio de 2018 publicado en «*Psychological Science*» constató este hecho, al que desde entonces se denomina paradoja de la igualdad. Según el estudio, basado en los resultados académicos de 472.242 adolescentes de 67 países, cuanto más igualdad de género hay en un país (según el índice de igualdad de género del Foro Económico Mundial), menor es el porcentaje de mujeres que estudian ingenierías y titulaciones técnicas. Por dar un ejemplo, en Estados Unidos las ingenieras no llegan al 14 %, mientras que en Argelia las mujeres representan el 41 % de los graduados universitarios en los campos de la ingeniería, las ciencias o la tecnología. Los países más igualitarios suelen ser estados de bienestar, con un alto nivel de seguridad social, con lo que las mujeres pueden elegir libremente sin miedo a las consecuencias económicas que pueda conllevar su elección. En los menos igualitarios, en cambio, se añade una presión extra a las mujeres para trabajar en disciplinas mejor pagadas, que suelen ser las científicas y tecnológicas.

«Las chicas, cuando pueden elegir en entornos más desarrollados, prefieren huir de aquellas profesiones o estudios que les van a suponer luchar contra estereotipos que cuestionan sus capacidades y competencias tanto en la universidad como en el ámbito laboral. Prefieren no enfrentarse a la dificultad de ser la excepción más que la regla. También porque las diferencias salariales con respecto al resto de profesiones (por mucho que sean algo mejores) no son tan grandes como para elegir este tipo de profesiones. Sin embargo, en los países menos desarrollados las profesiones tecnológicas están mejor retribuidas que el resto y permiten a las mujeres ser un sustento para sus familias mediante ellas», añade Sáinz.

CÓMO CAMBIAR ESTA TENDENCIA

Para revertir la situación en los países occidentales, los expertos apuntan medidas en varias direcciones. «Si queremos generar un cambio, los primeros que debemos cambiar somos los adultos», dice María Teresa Ballestar. «Primero, debemos ser conscientes de que existe un problema y, en segundo lugar, tenemos que implantar las medidas que sirvan para corregirlo. Los niños absorben información y replican los comportamientos como parte de su proceso de aprendizaje. Nada cambiará si nosotros mismos no tratamos de cambiar. No podemos transmitir el mensaje de que 'una niña puede hacer lo que quiera', si luego vamos a comprar juguetes y nos encontramos con unos juguetes para niños y otros para niñas».

Además, «la falta de referentes femeninos en los roles científico-técnicos, especialmente en las primeras etapas de desarrollo, hace que las niñas no se sientan identificadas con estos y no tengan a quién emular», continúa exponiendo la profesora de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC. «No tienen por qué ser referentes famosos, pueden ser familiares, amistades o profesores. Si los niños no ven mujeres en ciertas posiciones, deducirán inconscientemente que esos puestos de trabajo no son para mujeres».

«En la actualidad, observamos iniciativas que tratan de intervenir para paliar la situación», señala por su parte Milagros Sáinz, «pero no están desarrolladas para aunar esfuerzos ni para ser sostenibles a lo largo del tiempo. Se enfocan en un momento de la educación formal, normalmente en algún curso de secundaria obligatoria o posobligatoria».

«Es muy difícil para las familias educar en igualdad si en el colegio no lo hacen y viceversa. También los medios de comunicación exponen de manera continuada a los jóvenes a imágenes que refuerzan los estereotipos de género, y los videojuegos contribuyen a poner más énfasis en esa división de roles con respecto al papel que los hombres y las mujeres tienen que ocupar en nuestra sociedad. ¿Decimos algo al respecto?», concluye la investigadora principal del proyecto de investigación GESTEMI, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación, y Universidades.

EL PAÍS

El Estado desampara a miles de bachilleres que necesitan apoyo escolar

El sistema prioriza las ayudas en la etapa obligatoria y los 11.700 alumnos de bachillerato con necesidades especiales quedan a la suerte del Gobierno regional y de su centro

ELISA SILIÓ. Madrid 12 OCT 2019

Con 10 años a Lucía Moreno, modelo infantil y muy deportista, le diagnosticaron distrofia simpática refleja, una patología multisintomática degenerativa que la obliga a estar tumbada casi todo el día. Lucía, hoy de 17 años y en silla de ruedas, apenas sale de su casa en Torrent (Valencia, 81.000 habitantes). Pese a los enormes dolores —que le impiden descansar—, no ha descuidado los estudios. Las trabas, sin embargo, se suceden. El pasado curso perdió las dos profesoras de apoyo que la enseñaban a domicilio cuatro días a la semana (Historia, Lengua, Inglés o Matemáticas). Había superado la etapa de educación obligatoria y el Estado se desentendió, como pasa con miles de alumnos con enfermedades raras, hiperactividad o autismo. La familia de Lucía batalló —recabaron 200.000 firmas en la plataforma change.org— y la Consejería de Educación valenciana decidió que una profesora le diera 10 horas de clase de Lengua Española y Valenciano en 1º de Bachillerato. “Con ella han creado un plan piloto”, sostiene su madre, Mercedes, que reclama más horas de clase.

Cuenta Mercedes que su hija aprobó 1º de Bachillerato con buenas notas, pero que cada vez le resulta más difícil estudiar —“hay veces que no quiere tomarse la medicación para no desconcentrarse”—, y 2º de Bachillerato es más complejo. Mercedes explica que los temarios “están pensados para adultos que estudian a distancia, no para gente de su edad, con menos madurez. Tiene muchas dudas de Griego o Filosofía y se las tienen que resolver por teléfono o por correo”. Esta madre, volcada en cuidar a su hija, critica: “¿Por qué se ponen barreras a quien quiere aprender? Es un dinero del contribuyente muy bien gastado. Tiene mucho que aportar”. La Comunidad Valenciana aprobó en 2018 un decreto de inclusión educativa que obliga a los centros a “dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado de bachillerato a través de itinerarios adaptados a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y situaciones personales”.

PROTOCOLO EN LA UNIVERSIDAD

En la pelea de Lucía están otras familias, porque el sistema educativo deja desamparados a sus hijos tras atenderlos con apoyos humanos y materiales desde infantil a secundaria. Las universidades cuentan con protocolos de actuación para atenderles en la acogida y hace un seguimiento de su paso por las aulas, pero entre el bachillerato y el campus hay un vacío de medios. Están a expensas de la voluntad del Gobierno regional y al grado de compromiso con la inclusión del centro.

Una portavoz del Ministerio de Educación y Formación Profesional explica que “en la normativa estatal hay una referencia genérica a estas ayudas, pero cada comunidad autónoma gestiona los recursos. Por eso según lo gestionen los estudiantes reciben ayuda o no”. Educación recuerda que hay becas ministeriales para alumnos con necesidades específicas.

“Los apoyos van desapareciendo a medida que se llega a secundaria. Una cosa es la teoría de la legislación y otra la realidad. Los sistemas educativos son muy distintos en las comunidades autónomas y también la red de recursos disponibles”, explica Ruth Vidriales, psicóloga y directora técnica de la Confederación de Autismo. “Secundaria es más descontrolada que primaria, se tienen más profesores, se supone que uno es más independiente, las relaciones sociales se vuelven más exigentes... Y, sin embargo, la red de recursos se va haciendo cada vez más limitada y los profesores no tienen la formación educativa que tiene un maestro”, precisa Vidriales.

Entre 2011 y 2018 se ha triplicado el alumnado con necesidades específicas que cursa bachillerato, pasando del 0,2% de los estudiantes (1.463 bachilleres) al 0,6% (3.750 bachilleres). Se trata del 0,9% de los hombres y el 0,4% de las mujeres. El número de bachilleres llega a los 11.717 si se cuenta también a los superdotados —que necesitan un trato especial— y alumnos con retraso madurativo u otros trastornos de aprendizaje. Hay 93.000 alumnos en primaria (3,2%) y 53.100 (2,7%) en secundaria con necesidades especiales.

La extremeña Aridia Pizarro quiere estudiar Informática para dedicarse a los videojuegos. No le faltan destrezas cognitivas, pero sí habilidades sociales para comunicarse. Necesita tener una agenda muy marcada, sin sorpresas, y que le expliquen los exámenes —no entiende los dobles sentidos— o entender una lección mediante gráficos. Estos apoyos los ha encontrado hasta el curso pasado en el aula TEA (Trastorno de Espectro Autista) de su instituto en Badajoz, concebido para seis alumnos y tres profesionales. Este año, tras las protestas familiares, Aridia va a combinar la asistencia a clase de 1º de Bachillerato de Ciencias con esta aula TEA. Una solución de la Junta que no convence al padre. “Se han tenido que saltar la normativa, hay que cambiarla. No puede ser que se sobrecargue de trabajo a los profesionales con un séptimo alumno. El año que viene probablemente otra niña pase a Bachillerato y ¿qué van a hacer? ¿Que sean ocho en el aula?”, se pregunta Pizarro.

UN PROBLEMA CRECIENTE

Marta Prieto, maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y responsable de educación en la Asociación de Padres de Niños Autistas de Badajoz, relata que el problema de desamparo de los bachilleres con TEA ha crecido. Cada vez se diagnostica antes a estos escolares y se han extendido por toda España las aulas que les apoyan en primaria y secundaria. En el curso 2017-2018 un total de 739 alumnos con TEA o con trastornos del neurodesarrollo estudiaban bachiller. “En Extremadura hace 13 años se empezó este recorrido y ahora llegan a Bachillerato o a ciclos formativos chicos con TEA con problemas de comunicación pero no cognitivos”, razona Prieto. “Un decreto en Extremadura especifica que se les puede fraccionar el bachillerato, pero estos alumnos no necesitan ir más lentos, sino que les adapten el acceso al contenido”. Por eso pide que se prolonguen las aulas TEA a ese ciclo y preparación específica para su gremio, que no está formado para esa etapa y tira de voluntarismo.

Iván, como Aridia, también quería estudiar Informática, pero al llegar a Bachillerato hace cuatro años se quedó sin apoyos en Valdemoro, un municipio de Madrid de 75.000 habitantes. Su madre, Raquel López, movió cielo y tierra sin éxito. Hoy Raúl hace cursos de fundaciones y progresa poco a poco, pero su familia ya no aspira a que sea bachiller. Fuentes de la Consejería de Educación de Madrid explican que los profesores especialistas y los orientadores dan “un apoyo directo como medida extraordinaria y asesoran al equipo educativo de Bachillerato sobre cómo atender a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo: cómo reforzar aprendizajes a través de la tutoría, cómo trabajar diferentes aspectos curriculares, etcétera...”.

En la lucha están otros vecinos reunidos en un grupo de WhatsApp con 80 participantes. Valdemoro tiene ocho aulas TEA en primaria y apenas una en secundaria y está en un centro concertado. La Consejería de Educación se comprometió por escrito a abrir un aula nueva de ESO, pero este septiembre los padres de dos escolares descubrieron que no habría ese espacio porque se inauguran con un mínimo de tres alumnos y un tercer niño se borró.

“Siempre se quita a quien más lo necesita. Cuesta lo mismo con dos alumnos que con tres. En dos años serán seis niños”, se lamenta Elena Ferré, madre de Raúl, un niño con autismo en 5º de primaria y responsable de educación del grupo de Valdemoro. La solución ha sido que tengan un técnico de apoyo —les acompaña de un aula a otra o está con ellos en el patio— y 17 horas semanales de un profesor de Audición y Lenguaje. “No es suficiente. Cada niño tiene distintas necesidades de apoyo. Si se tira de ellos, responden muy bien. Como cada vez se diagnostica antes a los niños estas aulas son muy útiles”, subraya. A su hijo Iván, por ejemplo, le simplifican las lecturas para que no se distraiga o adaptan las preguntas de un examen para que sean cortas y directas.

Modesto Díez, delegado de la Federación Española de Enfermedades Raras, plantea una situación parecida para estos alumnos. Extremadura cuenta con un protocolo que coordina a Sanidad y Educación para apoyar a un escolar con una dolencia, pero reconoce que está garantizada la ayuda sanitaria —un enfermero que lo atiende—, pero no tanto la educativa. “Dependiendo de la sensibilidad del centro tienen apoyo o no”.

“HAY ABANDONOS POR ABSOLUTA DESESPERACIÓN”

“Hay una falta de alternativas para el alumnado con necesidades especiales que no va por la vía del Bachillerato. La FP es un desierto. Casi no hay nada, no hay centros con apoyos cuando es una buena alternativa para encontrar una salida laboral”, se lamenta Ruth Vidriales, psicóloga y directora técnica de la Confederación de Autismo. “Muchos acaban abandonando el sistema educativo por absoluta desesperación y falta de apoyos. El esfuerzo familiar es el que hace que muchas veces logren sus objetivos”, prosigue.

La pedagoga Marta Prieto, madre de dos niños con autismo, pone un ejemplo. Tiene una sobrina con Trastorno del Espectro Autista que hoy estudia Magisterio gracias a “su tesón y el apoyo de su familia, a sus profesores que se implicaron y a los profesores particulares”.

“Hay muchos alumnos que desaparecen de las estadísticas al llegar a secundaria. A lo mejor van al circuito de la educación especial y, probablemente, se quedan en su casa en el segundo ciclo de secundaria buscando otras alternativas”, prosigue Vidriales.

Aunque la psicóloga ve alguna mejora: “Ahora empieza a haber concienciación de que los alumnos llegan al Bachillerato y se piensa en ajustes. Por ejemplo, con protocolos en Selectividad para que les dejen algo más de tiempo”. Un 1,8% de los estudiantes en grado, 1,2% en posgrado y 0,7% en doctorado tienen una discapacidad física o psíquica, según los datos de la Conferencia de Rectores.

el Periódico de Catalunya

El aprendiz del siglo XXI

Un estudio de la UAB demuestra que la FP Dual beneficia tanto al alumno como a las empresas

Las compañías, que se acaban quedando a la mitad de los chavales, piden más agilidad burocrática

Carlos Márquez Daniel. Barcelona - Domingo, 13/10/2019

La figura del aprendiz, ese chaval con ganas, que se fija en todo, que es una esponja, que pregunta y prueba, que se equivoca y corrige, tiene hoy un nombre más técnico y menos romántico. Se le llama FP Dual, pero mantiene la misma filosofía de asumir un oficio desde dentro. Un estudio de la Universitat Autònoma de Barcelona acaba de demostrar que este modelo formativo es efectivo, tanto para el estudiante como para las empresas, puesto que dos tercios de los alumnos acaban fichando por la compañía de acogida. Pero ojo, el flechazo tiene que superar una barrera no siempre fácil de franquear: el exceso de burocracia.

El estudio lleva la firma de Anika Jansen, economista del German Economic Institute, y de Pilar Pineda, directora del grupo de Eficacia de la Formación de la UAB, y se basa en encuestas a más de 1.000 empresas catalanas que participan en los programas de FP Dual. Hay cierta coincidencia -el 75% de las compañías

consultadas- en que se trata de una “inversión a largo plazo y una vía excelente para formar a futuros trabajadores cualificados”. En estos tiempos de cierta precariedad laboral, existe el miedo de que estos jóvenes se conviertan en mano de obra barata para las compañías. El trabajo parece demostrar más bien lo contrario, puesto que el 80% de las firmas agradece “poder formarlos a medida para un puesto de trabajo” que, en muchos casos, termina siendo suyo.

Productivos y leales

Los resultados de las encuestas evidencian las diferencias entre la formación profesional tradicional y esta rama en la que se potencia la relación directa con el empleo. Las empresas consideran mucho más ventajosa la contratación de este perfil “por sus competencias, productividad y lealtad”. Una manera de decir que son personas que ya están rodadas, que saben de qué va esto, que se implican más y mejor y que no van a ser una carga. A pesar de las bondades de este tipo de enseñanza, el 37% de las compañías consultadas consideran que el proceso tiene una “carga excesiva de burocracia”. Otro escollo es el acompañamiento, sobre todo en los negocios pequeños, donde la carga de responsabilidades y la escasez de personal hacen mucho más complicado estar encima del aprendiz.

En el curso 2017-2018, un total de 4.018 empresas catalanas firmaron convenios de FP Dual con el Departament d’Educació. Son el 0,65% del total, una cifra baja, según los expertos. Es otro de los aspectos que destaca el informe, la necesidad de “difundir más los resultados de esta formación” para que otras empresas se animen a acoger a estudiantes. Un dato demuestra la importancia de dar a conocer las bondades de la cosa: el 30% de los encuestados asegura no conocer en absoluto el programa de FP Dual, y de los que sí están al corriente, solo el 38% se ofrecen. En este sentido, las autoras del trabajo instan a la “administración y a las organizaciones empresariales y sindicales a acompañar e informar” sobre las virtudes de la propuesta.

¿Y todo esto cómo termina? El estudio concluye que la mitad de los aprendices -de hecho, un poco más, el 53%- acaba quedándose en las empresas que les dan esa primera oportunidad. Eso sí, hasta que llegue el momento, el 87% paga el mínimo que marca la ley para los estudiantes que están aprendiendo. Solo en las grandes empresas se remunera un poco por encima de lo que marca el convenio.



José Antonio Marina: «La educación no interesa a nadie, salvo a los padres»

La pedagoga Sonia Díez publica «Educación», su manual para luchar por el cambio educativo en un sistema obsoleto

Nieves Mira. Madrid 14/10/2019

«La educación es el resultado de la instrucción más la formación de la personalidad». Así resume José Antonio Marina una de las etapas más importantes en la vida de cualquier persona y que, sin embargo, a tan poca gente importa. En el ámbito político, la educación vuelve a estar sobre la mesa con cada cambio de gobierno. Desde la Transición, España ha pasado ya por ocho leyes educativas diferentes, y según los expertos, ninguna está adaptada a las necesidades del complejo mundo actual.

La cuarta revolución industrial no está llegando al sistema educativo español, cuyos indicadores de desmotivación entre alumnos y profesores, abandono escolar y desempleo, son cada vez más altos. Fruto de esa falta de acción nació «Educación: 10 acciones para el cambio que nuestros hijos merecen y necesitan» (Planeta en Ediciones Deusto y 100% solidario a favor del Padre Ángel - Mensajeros de la Paz), un libro escrito por la profesora, psicóloga, y directora de colegio Sonia Díez. Durante la presentación de su segunda edición en Madrid, tanto ella como el que confiesa, ha sido su gran maestro, el filósofo y pedagogo José Antonio Marina, pusieron en relieve algunos de los problemas que sufre el sistema educativo español. «Había cosas que ni siquiera nos cuestionábamos que podíamos hacer mejor. Simplemente no se hacían por egoísmo», defendió la autora.

Desde un punto de vista práctico, la educación debe ser que los niños «aprendan a actuar bien, porque el aprendizaje es activo y por eso la sociedad necesita una evolución educativa», cuenta Marina. Sin embargo, es muy difícil que esta se produzca si «solo interesa a los padres que tienen hijos en edad educativa». Según el último barómetro publicado por el CIS, tan solo 5 de cada 100 encuestados se sienten preocupados por el sistema educativo.

En palabras de Díez, uno de los mayores problemas es que «tenemos poco claro hacia dónde queremos ir. Parece que siempre es otro el que tiene que encargarse de ellos, y por eso mismo hay que plantearse para qué educamos». Resulta revelador que «cada uno de los miembros de la comunidad educativa tengan una queja: los padres están asustados, pero también los directores, los profesores, la Administración, los divulgadores.... si todos estamos a disgusto, ¿por qué no hacemos nada para cambiar esta realidad?», se pregunta.

A pesar de ello, Marina reconoce que «en este momento tenemos la mejor escuela que hemos tenido nunca, pero no es lo suficientemente buena para un mundo tan complejo como el actual». Y quizá por ello se muestra optimista al afirmar que «podemos tener un sistema educativo de alto rendimiento en 5 años, dedicándole el

5% del PIB, cifras que ya hemos tenido y que actualmente se sitúan en el 4,2». Uno de los mayores problemas que reconoce en el sistema actual es la ideologización que se arrastra desde el siglo XIX y que «no hemos tenido buenos gestores educativos». En esa línea, insiste en que lo que «los niños van a tener que luchar muchas batallas, y nosotros debemos enseñarles cómo hacerlo, pero las batallas serán suyas».

Un gran reto

En cuanto a la capacidad de la escuela de formar a futuros trabajadores del sistema, Díez destaca que «los trabajos del futuro aún no se han inventado o requieren otras destrezas que ya no son las que se aprenden en el colegio». Con el desarrollo tecnológico, los profesores caminan, según la profesora, hacia una proletarianización de su trabajo, «porque lo van a poder hacer igual (o mejor) las máquinas», y justo por eso mismo, los profesionales deben darle «un valor añadido a su función docente». Para ella, el profesor vive una vida profesional de aislamiento: «Se les asigna una asignatura y una etapa de escolarización para toda su vida. Es una carrera plana, poco motivadora, en la que dan igual los méritos, pues nadie evalúa la evolución de tu trabajo».

Si algo cree Díez que ha ocurrido en la educación y que ha ahondado en la crisis del sistema es que haya perdido «el vínculo con el gozo intelectual, porque cuando uno disfruta, quiere más. El problema es que el sistema acaba cortando las alas. Ahora sabemos que no necesariamente hay una correlación entre los estudios y el ámbito profesional», comenta. «Cuando los niños empiezan la escuela quieren aprender, cuando terminan, aprobar. Estamos sometiéndolos a una serie de entrenamientos que no son tan naturales», apunta la psicóloga. En este sentido, Marina pone como ejemplo el uso -cada vez más avanzado- que hacen los niños del teléfono móvil, y se pregunta «quién los ha enseñado a manejarlos así»: ha sido su deseo por conocer. Así que, «si los niños no aprenden, es que no enseñamos», y por eso recela de aquellos profesores que se encuentran «blindados» en sus aulas: «El mayor disparate».

EL PAÍS

Ann Cook, la mujer que liberó a 39 institutos públicos de Nueva York de los exámenes

La profesora ha creado una red de centros que no están obligados a presentarse a la Selectividad estadounidense en busca de un sistema menos academicista

ANA TORRES MENÁRGUEZ. BARCELONA 14 OCT 2019

Ann Cook (Chicago, 1940) ha cambiado las reglas del juego del sistema educativo en el Estado de Nueva York. Esta profesora de historia consiguió hace 10 años que los alumnos de 39 institutos públicos de esa región no tengan que enfrentarse a exámenes. En el resto de centros del Estado, los estudiantes deben realizar cinco pruebas al final de la secundaria —Matemáticas, Historia Global, Historia Estadounidense, Ciencias y Lengua Inglesa— para hacerse con el título y poder acceder a la Universidad. La lucha de Cook es contra el llamado *teaching to the test*, una tendencia cada vez más extendida en Estados Unidos que consiste en medir el éxito de las escuelas y la efectividad de los profesores en función de las notas de los alumnos. Ahora, los resultados de su experimento empiezan a ser visibles: el 90% de los alumnos de su red de institutos —28 están en la ciudad de Nueva York y 11 repartidos por el estado— accede a la Universidad, frente al 58% de media del resto de centros públicos de la región.

“La obsesión por medir el conocimiento con exámenes estatales externos —que elaboran las autoridades y no los profesores— nos está desviando del propósito de educar ciudadanos; estamos enseñando a los chavales trucos para superar un examen y eso no les motiva en absoluto”, lamenta Cook, impulsora de la red de centros conocida como New York Performance Standards Consortium, que esta semana impartió un seminario sobre métodos de evaluación alternativos organizado por el centro Unesco de Cataluña y la Fundación Jaume Bofill en Barcelona, al que este diario acudió invitado.

En las aulas de los 39 institutos hay adolescentes que provienen, en su mayoría, de familias desfavorecidas con bajos ingresos. El 75% de ellos son negros o latinoamericanos. El gran problema del sistema, señala Cook, es que los centros públicos se han convertido en guetos —cuando el nivel de concentración de alumnado con bajos recursos en un mismo centro supera el 50%—.

“Las expectativas con esos chavales son muy bajas, muchos profesores han tirado la toalla y los institutos obtienen cada vez menos puntuación en los *rankings*; el gran peligro es que cuando son catalogados de bajo rendimiento pueden acabar cerrados por la Administración o traspasados a empresas privadas”, explica la docente. Un cambio radical en las metodologías de enseñanza, con la base en lecturas masivas, redacción de ensayos y presentaciones orales, ha llevado a reducir la tasa de abandono escolar, que ahora está en el 5%, frente al 30% del resto de institutos. Otro de los grandes logros del que Cook presume es la tasa de retención del profesorado: un 80% frente a un 72%. “Hemos conseguido autonomía para los docentes, que ya no viven

con el miedo a que sus alumnos saquen malas notas y eso pueda repercutir en sus salarios o estabilidad laboral”, cuenta.

Una encuesta a 1.500 profesores de la Asociación Nacional de Educación, reveló que el 72% de ellos sentían una presión “extrema” por parte de los equipos directivos por mejorar los resultados en los llamados **standardized test**, los exámenes externos impuestos por la Administración. Solo en ocho de los 50 Estados del país —como California— se han aprobado leyes que permiten a las escuelas escoger entre presentarse o no a las pruebas.

¿Cómo consiguió Cook convencer a los senadores y miembros de la Asamblea de que hiciesen una excepción con sus centros? “La negociación fue muy dura, nos llevó unos ocho años y cuando lo conseguimos había mayoría demócrata... entendieron que el modelo academicista no siempre funciona”, cuenta. Tuvieron que ceder en un punto: los estudiantes tendrían que enfrentarse a uno de los cinco exámenes finales de secundaria. “Escogimos el de Inglés porque es el que conlleva una instrucción menos dirigida, no hay que memorizar tanto y es más libre”. Los alumnos del consorcio obtienen igualmente un diploma de secundaria pero son evaluados de forma distinta. Se miden sus competencias a través de trabajos y las actitudes también cuentan. “Hemos conseguido crear una nueva narrativa, subir la autoestima de los chicos y que no rechacen la escuela”, zanja Cook, que a sus 79 años sigue liderando la lucha.

LAS UNIVERSIDADES CAMBIAN SU SISTEMA DE ADMISIÓN

El acceso a la Universidad en Estados Unidos es extremadamente competitivo. Los alumnos deben tener el título de Secundaria y presentarse al SAT, un examen tipo test que mide los conocimientos y que funciona como la Selectividad española; es un filtro para entrar en la carrera y la universidad deseadas. El acuerdo alcanzado entre la Administración y la red de institutos New York Performance Standards Consortium, exige a los estudiantes de presentarse al SAT. “Les valoran con las calificaciones obtenidas en Secundaria y con su portfolio, donde recogen sus mejores trabajos y ensayos”, explica Ann Cook.

“El SAT está en desuso y ya son cerca de mil las universidades que no lo piden en todo el país, se empieza a valorar más el pensamiento crítico y las recomendaciones, ese es otro de los grandes cambios del sistema”, añade. 18 meses después de graduarse de Secundaria, el 83% de los alumnos del Consorcio sigue matriculado en la universidad, frente al 59% del resto de institutos públicos neoyorquinos.



Seis de cada diez menores de 3 años no va a clase por motivos económicos

Solo las clases medias y altas acceden a la educación de 0 a 3 años, según Save The Children, que reclama la universalización del primer ciclo de educación infantil

EFE. Madrid 15/10/2019

Seis de cada diez menores siguen sin ir a una escuela infantil, a pesar de que la escolarización de 0 a 3 años se ha duplicado en los últimos diez años -del 17,8 % en 2007, al 36,4 % en 2017-, lo que aumenta las discriminaciones entre niños ricos y pobres y las probabilidades de fracaso escolar.

El 62,5% de los niños de familias con mayores recursos acceden a la escuela infantil y solo el 26,3% de los más pobres van a ella, expone el informe de Save the Children **Donde todo empieza** presentado este martes, que reclama la universalización del primer ciclo de educación infantil, que tendría un coste de 1.640 millones de euros para las administraciones.

El acceso a educación 0-3 años reduciría la probabilidad de repetición y abandono escolar, tasas que España encabeza a nivel europeo, y contribuiría a la mejora de la demografía y del empleo de las principales cuidadoras, que son las mujeres, plantea la ONG. “A la educación infantil de primer ciclo acceden mayoritariamente las clases medias y altas, quedando fuera las más desfavorecidas”, ha explicado Andrés Conde, director general de Save the Children, quien ha opinado que “garantizar su gratuidad para las familias más vulnerables, debe ser una prioridad en la próxima legislatura”.

“Pedimos que se reconozca legalmente el derecho a una plaza asequible de educación 0-3 para todos los niños y las niñas; sus beneficios no serían solo para la infancia, sino que fomentaría el aumento de la natalidad y la empleabilidad de las mujeres”, ha dicho Conde.

Un tercio de los niños de 0 a 3 años no logra acceder a la escuela infantil a pesar de tener interés en hacerlo y la incapacidad económica constituye el motivo principal aducido por los hogares para no hacer uso de las escuelas infantiles, durante una etapa en la que se desarrolla el 80% del cerebro.

La ONG detalla que 806.167 niños no están escolarizados en el primer ciclo de la escuela infantil, frente a 461.391 que sí lo están y advierte de que casi la mitad de los menores de 3 años son cuidados en exclusividad por sus progenitores.

El informe también analiza las grandes desigualdades autonómicas respecto a la escolarización de los menores de 3 años, que oscilan entre el 13,2% de Ceuta al 52,5% de País Vasco. “Acudir a educación infantil de calidad se traduce en mejores trayectorias escolares posteriores; mejor rendimiento escolar, reduce a la

mitad la probabilidad de repetición en Primaria y disminuye el riesgo de abandono prematuro de la educación", argumenta Save the Children.

Pero también destaca que la educación infantil puede compensar estas desigualdades de origen entre las familias y aporta los estímulos adecuados a los niños más desfavorecidos. Además, según el estudio, es más eficaz y barato proporcionar el acceso a la educación infantil de calidad que invertir en medidas para compensar las desigualdades educativas y formativas en etapas posteriores a la vida, como refuerzo o inserción laboral.

La investigación señala que las familias españolas son de las que más gastan en educación infantil en la Unión Europea ya que el 40% de la carga del gasto recae en ellas, mientras que la media en el continente es del 25%. En España, la educación infantil es voluntaria y abarca de los 0 a los 6 años de edad, dividida en dos ciclos de 0-3 años y de 3-6 años, este segundo ciclo es gratuito y universal.

EL PAÍS

Los sindicatos vascos convocan un mes de huelga en la enseñanza concertada

Las asambleas de padres y madres anuncian que responderán movilizándose contra los sindicatos, patronal y Gobierno vasco

EL PAÍS. Bilbao 15 OCT 2019

Los sindicatos ELA, LAB, CC.OO. y Steilas en los centros de enseñanza concertada de Euskadi han convocado un mes de huelga del 7 de noviembre al 5 de diciembre, con posibilidad de continuar con los paros "si las demandas de los trabajadores siguen sin respuesta".

Los cuatro sindicatos, de los que se desmarcó UGT, cuentan con un 97% de representación en el sector, y han señalado este martes, en una comparecencia conjunta en Bilbao, que "la irresponsabilidad y el inmovilismo de patronal y del departamento de Educación" no les deja "otra alternativa que intensificar la dinámica de huelgas". Asimismo han recordado que a pesar de haber transcurrido cinco meses desde el 9 de mayo, último día de huelga convocado durante el pasado curso, "no ha habido ningún movimiento ni por parte de la patronal ni por el Departamento que dirige Cristina Uriarte.

Madres y padres

Por otro lado, un grupo de 30 AMPAS de la red concertada de Bizkaia y Alava, han hecho público un comunicado donde expresan "su malestar" por esta nueva convocatoria de huelga ya que supone "una nueva pérdida de horas lectivas" para el alumnado. Por ese motivo reclaman a todas las partes que soliciten "un servicio de mediación neutral" que les proporcione las herramientas para solucionar este conflicto laboral "que tanto daño está haciendo a parte del alumnado vasco".

En su comunicado, las AMPAS firmantes anuncian que "no van a permitir" que el conflicto se prolongue en el tiempo" y serán "beligerantes" en busca de su solución "realizando todas las acciones que estén en su mano", como manifestaciones y concentraciones ante las sedes de todos los agentes implicados en el conflicto, sindicatos, patronales y Educación de Gobierno Vasco.



La jornada escolar partida «mejora el rendimiento» de los niños y adolescentes

Según los pediatras «se puede adecuar mejor a los ritmos biológicos de los menores, ya que favorece el sueño»

EP. Valencia 15/10/2019

La Sociedad Valenciana de Pediatría (SVP) considera que la jornada escolar partida «mejora el rendimiento de los niños, ya que se adecua mejor a los ritmos biológicos de los alumnos, sobre todo en el caso de los adolescentes».

Así lo recogen en un documento de posicionamiento que han firmado ante el debate existente en la comunidad escolar sobre las ventajas e inconvenientes de seguir un horario continuo o discontinuo. En España, comenta

la entidad en un comunicado, siempre ha primado la jornada partida, pero, sin embargo, cada vez más centros educativos abogan por implantar la jornada continua.

La jornada discontinua, que ha sido la tradicional en nuestro medio, conlleva un horario aproximado de 09.00 a 12.00 y de 15.00 a 17.00 horas. Por su parte, la continua reorganiza este horario y lo concentra entre las 09.00 y las 14.00 horas, aunque el centro permanezca abierto de igual forma hasta las cinco de la tarde. Según los pediatras valencianos, la jornada partida «se puede adecuar mejor a los ritmos biológicos de los menores, ya que favorece el sueño y su rendimiento académico, sobre todo en los adolescentes».

En esta línea, consideran que los horarios «deben realizarse acorde al cronorrendimiento de los alumnos para mejorar su aprendizaje y sus resultados académicos, y así evitar las distracciones o la somnolencia que se pueden producir a lo largo de la jornada lectiva».

«En la elaboración del horario escolar con las respectivas asignaturas se ha de tener en cuenta que los momentos de mayor atención se producen a media mañana y en horario de tarde», detalla el doctor jefe de la Unidad de Pediatría Integral y la Unidad de Sueño Infantil del Hospital Quironsalud Valencia, Gonzalo Pin Arboledas, y uno de los impulsores de este documento.

Comedor escolar

Otro de los aspectos «fundamentales» implicados en el debate de la jornada continua o discontinua, recalcan los facultativos, es el comedor escolar. En este sentido, con respecto a los ritmos derivados de la crononutrición, se ha de favorecer que el horario de la comida de mediodía en los más pequeños se realice de forma ideal entre las 13.00 y las 14.00 horas. Por supuesto, siempre con una dieta sana y equilibrada en todos los nutrientes necesarios para el correcto desarrollo y rendimiento de los niños. Por tanto, la finalización del horario lectivo bajo este supuesto sería en torno a las 16.30-17.00 horas.

La obesidad de los menores ya es considerada muchos años una epidemia. «Por ello, el comedor escolar, con la implicación de toda la comunidad escolar, tendría que considerarse un elemento educativo esencial, especialmente en la situación actual de obesidad infantil epidémica, por lo que debe ser una actividad formativa y de aprendizaje más», detalla el doctor Luis Carlos Blesa Baviera, presidente de la SVP.

Hay que tener en cuenta que «los hábitos nutricionales adquiridos en el ámbito escolar deben servir como elemento de transmisión a otros ámbitos, para conseguir una alimentación saludable de los niños, las familias y la sociedad en su conjunto», explica el doctor Blesa.

«Jetlag» escolar del adolescente

Por otro lado, tras realizar una evaluación de diversos estudios, los pediatras valencianos señalan que en el establecimiento de la jornada escolar deben ser considerados los diversos factores que influyen en el desarrollo.

«Durante la adolescencia se produce un retraso fisiológico de la elaboración de la melatonina nocturna, lo que significa que el adolescente tiene tendencia a dormirse más tarde y, como tiene que descansar alrededor de nueve horas, se tendría que despertar más tarde. Sin embargo, con los horarios actuales, estamos generando un "jetlag escolar" que puede resultar perjudicial», subraya el doctor Gonzalo Pin.

En este sentido, desde la SVP se aconseja que las clases empiecen entre las 08.30 y las 09.00 horas, más aún en el caso de los adolescentes, y que la distribución del horario lectivo, con respecto a las materias cursadas, se organice según los momentos de mayor atención del alumnado. «Es conveniente que se retrase la hora de inicio del horario escolar para favorecer el sueño y el rendimiento, sobre todo en el adolescente, ya que los biorritmos en esta etapa de la vida retrasan los picos de atención», apunta Pin.

No obstante, desde la Sociedad Valenciana de Pediatra destacan que en el establecimiento del horario lectivo también deben considerarse las aportaciones de todos los participantes de la comunidad educativa, por lo que la decisión de optar por una jornada continua o discontinua debe ser consensuada por todos los estamentos y agentes implicados en la educación de los menores: desde padres, madres y profesores hasta otros profesionales como pediatras, nutricionistas, sociólogos y cronobiólogos, entre muchos otros.

«Tanto la jornada continua como la discontinua presentan ventajas e inconvenientes de diversa índole, por lo que animamos a la Administración a liderar un grupo de trabajo con todas las partes implicadas para llegar al mejor consenso posible, teniendo en cuenta las recomendaciones de todos los expertos implicados, ya que sería un error obviar las enseñanzas derivadas de la cronobiología, la cronopsicología y la crononutrición», manifiestan ambos pediatras.

europapress.es

Menos de la mitad de los docentes españoles utiliza libros de texto para preparar sus clases, según un estudio

Sin embargo, el 91,3% arma que los emplean "en alguna medida" para su desempeño docente

MADRID, 16 Oct. (EUROPA PRESS) –

El 91,3% de los docentes españoles sigue utilizando libros de texto "en alguna medida", pero sólo el 42,5% se apoya en ellos para la organización de sus clases, relegados por el material propio de los docentes e internet como fuentes de información. Estas son algunas de las conclusiones del 'Estudio sobre el papel y valor de los

contenidos educativos en las aulas', elaborado por el Grupo Análisis e Investigación y presentado este martes en Madrid.

El estudio concluye que el 64,7% de los docentes de Primaria y el 71,5% de los de Secundaria "emplean mucho o bastante en sus clases" los libros de texto. Además, asegura el informe, la mayoría de los docentes, el 54%, (60,5% entre los de Secundaria), así como el 63,9% de los padres (67,1% de los que tienen hijos en Secundaria) considera que, en el momento actual, "no sería positiva una enseñanza sin libros".

Según se desprende de 400 entrevistas a docentes y un millar a padres y madres con hijos en Primaria y Secundaria, tanto los profesores como las familias reconocen el valor del libro de texto como "una herramienta que permite estructurar y sistematizar los contenidos". Algo que valoran especialmente las familias, como explica el director del Grupo de Análisis e Investigación, José María San Segundo.

"Sigue siendo una herramienta fundamental para los profesores, aunque cada vez utilizan más otras cosas, pero es vital para los padres porque es el mecanismo de control y ayuda para la educación de sus hijos", ha explicado.

Por su parte, la responsable del estudio, Rosa Gómez, afirma que el libro de texto, "si bien proyecta una primera imagen de elemento estático y encorsetador, mantiene una utilidad práctica que valida su vigencia", ya que, en su opinión, tanto docentes como familias le atribuyen "valores como el rigor, el saber y la cultura".

¿AYUDAS O GRATUIDAD?

Sin embargo, las familias consideran que el precio es la principal debilidad de los libros de texto en papel. En ese sentido, el estudio señala que tanto padres y madres como docentes reclaman la extensión de sistemas de gratuidad de los libros de texto.

En concreto, el 20,6% de los docentes considera que las comunidades autónomas deberían centrar sus esfuerzos presupuestarios en proporcionar libros de texto para todos los estudiantes con independencia de la renta familiar. Un 28,5%, sin embargo, apuesta porque las ayudas a las familias para libros y otros materiales escolares se realicen a través de ayudas directas a las familias (becas, subvenciones) en función de sus ingresos.

En el caso de los padres, el 57,1% prefieren los sistemas de préstamo de libros universal, sin considerar el nivel de renta, frente el 37,6% que prefiere las ayudas directas a las rentas más bajas para la compra de libros nuevos anualmente.

El motivo por el que entre los docentes no existe un mayor apoyo a los sistemas universales de préstamo de libros de texto es que "buena parte de los libros que se intercambian se encuentran en mal estado, deteriorados, rotos o desgastados", según el estudio.

Además, consideran que el hecho de que los alumnos tengan que devolver en buen estado los libros limita la realización de algunas actividades. El 71,6% de los docentes y el 69,4% de los padres (cifras que se incrementan entre docentes y padres de alumnos en Secundaria) consideran que trabajar de forma intensiva y diaria, realizando sus propias anotaciones, subrayados o marcas, es muy o bastante importante para la mejor asimilación de los contenidos. El 54,7% de los docentes cree que los sistemas de ayuda a las familias a través del préstamo limitan la realización de determinadas actividades.

El estudio refleja también la opinión de familias y profesores sobre las editoriales, y piden que "se adapten al nuevo paradigma de la enseñanza orientando los contenidos a la adquisición de competencias y habilidades que posibiliten la preparación de los alumnos para las etapas posteriores, ofreciendo herramientas que faciliten la personalización de la enseñanza y facilitando el acceso a contenidos a través de los múltiples canales y dispositivos existentes".

EL PAÍS

“La escuela tradicional no responde al funcionamiento del cerebro”

El matemático Salman Khan, fundador de la Academia Khan, es el nuevo premio Princesa de Asturias de Cooperación

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Oviedo 16 OCT 2019

Si algo tiene claro Salman Khan (Nueva Orleans, 43 años) es que no hay que limitar a los niños con nuestro propio aprendizaje. Han nacido en otro tiempo. Khan, matemático, ingeniero eléctrico e informático formado en Harvard y el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) se estrujó el cerebro para dar con una nueva pedagogía que ayudara a una de sus sobrinasprimas de 12 años a entender las matemáticas. Lo consiguió. "Sin prejuicios ni hábitos adquiridos", cuenta, porque él nunca había sido docente. Descubrió que la clave era buscar las conexiones con otras áreas, todo eso día tras día en conversaciones desde Boston —donde él residía— a Nueva Orleans. Así identificó el "gran fallo" de la escuela tradicional: el contenido se imparte fragmentado, en temas autoconclusivos. Con todas las conexiones cortadas.

Khan, que ha sido galardonado con el Premio Princesa de Asturias de Cooperación 2019, ha conseguido convulsionar el panorama educativo. Desde que creó en 2009 la Academia Khan, una plataforma *online* gratuita de aprendizaje y sin publicidad (sin ánimo de lucro), más de 72 millones de personas de todo el mundo han seguido alguna de sus 7.000 lecciones en vídeo, unas 100 horas de contenidos que abarcan desde la aritmética básica a la Revolución Francesa. Son distintivos de su modelo pedagógico los llamados mapas de contenidos, un *software* que encuentra conexiones entre los temas y genera ejercicios de forma automática.

“Es más fácil entender una idea si la puedes relacionar con otra que ya conoces”, explica Khan sentado en uno de los sillones del Hotel de la Reconquista, en Oviedo, tratando de acortar al máximo las respuestas, ya que tiene que atender muchas entrevistas. Pone un ejemplo; la genética se estudia en Biología y el cálculo de probabilidades en Matemáticas, cuando las dos están estrechamente relacionadas. “Son divisiones que limitan la comprensión y dan una imagen errónea de cómo funciona el universo”, dice en alusión a su libro *La escuela del mundo, una revolución educativa* (Ariel), donde hace una crítica feroz del sistema educativo.

En su opinión, esa forma de enseñar marca la diferencia entre memorizar una fórmula para un examen —lo que sucede hoy en la escuela— o interiorizar la información y ser capaz de aplicarla una década más tarde.

Si los estudiantes no aprenden a su ritmo, acumulan vacíos

“La escuela tradicional no responde al funcionamiento del cerebro, las redes neuronales funcionan con la asociación de ideas, no con temas estancos”, recalca. Mientras enseñaba matemáticas a su prima Nadia en 2004, dedujo que esta se había perdido la clase en la que se explicó la conversión a unidades. Desde ahí, la niña no levantó cabeza en la asignatura. “Ese es otro de los problemas del aula actual, la mentalidad de que hay que seguir con el temario, respetar el calendario. La repetición es básica para el aprendizaje y en un aula normal no se retrocede hasta que todos los alumnos comprenden; algunos se quedan por el camino”. Porque cada uno, afirma, tiene un ritmo de aprendizaje distinto. “Y si no aprenden a su ritmo, acumulan vacíos”. Le ocurrió a su prima hasta que él comenzó a impartirle lecciones por teléfono y a volver una y otra vez sobre los conceptos que se le resistían y le impedían continuar aprendiendo conceptos matemáticos. Visto el éxito, otros familiares le pidieron ayuda. El teléfono ya no era útil así que empezó a hacer vídeos que colgaba en Internet y que son el germen de esta escuela mundial donde la pizarra con los ejercicios no se borra, está siempre en la nube disponible para el alumno.

Donaciones millonarias

“A veces cuando tienes una gran idea, el universo conspira para hacerla posible”, cuenta el matemático. En su caso, sucedió así. En 2009 decidió dejar su puesto como analítico financiero en Silicon Valley para dedicarse por completo a su proyecto educativo, al que destinó todos sus ahorros. Tiempo después, el éxito y la viralidad de sus clips, en los que se escucha su voz pero su imagen no aparece por una cuestión de “austeridad” —“no tenía una cámara profesional para grabarme ni presupuesto para comprar una”— empezaron a llegarle donaciones millonarias de los grandes de la tecnología. Los 1,5 millones de la Fundación Bill y Melinda Gates o dos millones de Google, a los que se sumarían otras cantidades de magnates como el mexicano Carlos Slim. En 2012, Khan era una de las 100 personas más influyentes del mundo según la revista *Time*.

El pensamiento analítico es necesario para sobrevivir

Su diagnóstico es que la humanidad está viviendo un punto de inflexión que solo se produce cada 1.000 años, circunstancia que debe propiciar el surgimiento de nuevos modelos educativos sobre una base científica: los “mejores teóricos” de la educación han concluido que la capacidad de atención de los estudiantes oscila entre los 10 y los 18 minutos. Las clases continúan siendo de más de 50 minutos. “¿Por qué esos hallazgos no se han aplicado? El sistema tiende a no hacer caso a hechos biológicos indudables”, remarca en su libro.

¿A qué época se remonta el actual sistema educativo que tanto se resiste al cambio? Khan no duda en su respuesta. El origen de los estándares actuales, “que potencian un aprendizaje pasivo basado en la escucha”, se instauraron en la Prusia del siglo XVIII, con el propósito de formar “ciudadanos leales y dóciles” que aprendieran a someterse a la autoridad de los profesores, los progenitores, la Iglesia y el rey. “Se perseguía acortar el pensamiento independiente, pero ahora vivimos una revolución sin precedentes de la información y esa fórmula ya no vale: el pensamiento analítico es necesario para sobrevivir”.

Para Khan otro de los grandes problemas es que las familias buscan la mejor educación para sus hijos y, en muchas ocasiones, se olvidan del interés y el bienestar de los niños del bloque de enfrente. “Ser egoísta es inherente a la naturaleza humana, pero no es aceptable que solo el 1% de la población entienda lo que está pasando y tenga las herramientas para sobrevivir. Si no perseguimos la educación del vecino, el sistema democrático no funcionará y estaremos permitiendo que surjan los extremos”, concluye.

“No estoy contra los exámenes, pero no pueden ser el centro”

Durante la entrevista, Khan lo repite varias veces: “No estoy en contra de los exámenes, creo que son necesarios, aunque no deben ser el centro del proceso de aprendizaje”. El matemático cree que los responsables políticos en lugar de centrar el debate en los fallos de la educación, se obsesionan con los resultados, los ranking y el número de graduados por año.

En algunos casos, la atención que se dedica a la evaluación lleva a situaciones límite, como sucedió en 2009 en el Estado de Nueva York, donde la Administración educativa contrató a una empresa para que rediseñara los exámenes estandarizados —elaborados por personal externo al centro educativo para medir el rendimiento de las escuelas y de los profesores—. Según relata Khan, la puntuación de los alumnos era demasiado alta y

no se consideraba fiable, así que la Administración encargó que se elevaran los niveles de dificultad. Las notas cayeron en picado. “¿A quién se quería examinar a los estudiantes o a los propios evaluadores?”, lanza el creador de la Academia Khan. Por eso, no defiende que haya que prescindir de las pruebas, sino “considerar los resultados con cierto escepticismo”.

europapress.es

La Abogada General del TUE dice que el abuso de contratos temporales en sector público no implica su conversión en fijos

BRUSELAS, 17 Oct. (EUROPA PRESS) –

La Abogada General del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TUE), Juliane Kokott, ha avalado este jueves la jurisprudencia española que no sanciona el uso abusivo de contratos temporales en el sector público con la conversión automática de las personas afectadas en trabajadores fijos. En concreto, la letrada afirma que la legislación europea “no se opone a la jurisprudencia española conforme a la cual el uso abusivo de sucesivos nombramientos temporales” en el sector público “no se sanciona automáticamente con la transformación de la relación de servicio temporal en una relación de servicio fija”. Las conclusiones de Kokott, sin embargo, no son vinculantes de cara a la futura sentencia del tribunal de Luxemburgo, aunque en la mayoría de los casos el fallo definitivo suele seguir la dirección marcada por los abogados generales.

La Abogada General responde así a las cuestiones prejudiciales presentadas por dos juzgados de Madrid. El primer asunto involucra a un informático que, después de trabajar durante 17 años para el Servicio Madrileño de Salud (Sermas) como interino con contratos sucesivos renovados, pidió que se reconociera la condición de empleado público fijo, pero se le fue denegada. El segundo asunto también involucra a varios trabajadores del Sermas que eran personal estatutario interino, en este caso en la categoría de Facultativos Especialistas Odontólogos. Estos empleados ocuparon puestos de sustitución, eventual e interinidad con contratos temporales durante periodos entre los 12 y los 17 años. También reclamaron a la Comunidad de Madrid que se les reconociera la condición de empleado público fijo, pero la solicitud fue desestimada. En sus conclusiones, la Abogada General, dice que la normativa comunitaria “se opone” a la jurisprudencia española que, para considerar que existe una razón objetiva que justifique la renovación de contratos temporales en la sanidad pública, se base “exclusivamente” en que se haya respetado la causa del nombramiento o en que las funciones que deben desempeñarse estén limitadas temporalmente. También ve ilegal que la renovación de los contratos temporales se considere justificada por “razones objetivas” por el hecho de que los nombramientos se basen en normas que permiten su renovación con el fin de garantizar la prestación de determinados servicios de naturaleza temporal, coyuntural o extraordinaria, aunque la necesidad de personal sea “permanente y duradera”.

Posteriormente, Kokott entra a valorar las medidas nacionales necesarias para sancionar los abusos y propone al TUE que declare que corresponde a los jueces nacionales apreciar si son adecuadas para sancionar el uso abusivo de contratos temporales en la función pública. No obstante, la abogada general añade, “sin perjuicio de la valoración definitiva” que deben hacer los juzgados nacionales, que para sancionar “adecuadamente” este abuso “no basta con convocar procesos selectivos de libre concurrencia” cuando “el acceso a una relación de servicio ya sea imprevisible e incierto debido a sus modalidades” y la normativa nacional “no establezca ninguna otra medida sancionadora”.

Después de esto, Kokott establece que las normas europeas “no se oponen a la jurisprudencia española “conforme a la cual el uso abusivo de sucesivos nombramientos temporales” en el sector público no se sanciona automáticamente con la transformación de la relación de servicio temporal en una relación de servicio fija”. Esta práctica, defiende la letrada, “puede reconocer al personal afectado, por un lado, un derecho a continuar en el puesto de trabajo hasta que el empleador haya estudiado las necesidades de personal y haya cumplido las obligaciones que de ello se derivan”. También, añade, concede al trabajador afectado “un derecho a una indemnización completa de los perjuicios que le haya causado el abuso”. No obstante, Kokott remarca que “estas medidas deben ir acompañadas de un mecanismo de sanciones efectivo y disuasorio” y señala que “cabría pensar en una obligación adicional de pago de una indemnización por un importe a tanto alzado”.

Rosa Ana Rodríguez: “A final de la legislatura se habrán recuperado todos los recortes”

La consejera de Educación castellano-manchega confirma que en 2023 las aulas prefabricadas "estarán prácticamente eliminadas" de los centros.

J. M^a MOYA y T. ÁLVAREZ Martes, 15 de octubre de 2019

Tras dedicar más de dos décadas de su vida a la enseñanza, Rosa Ana Rodríguez cambió hace unos años las aulas de Educación Infantil por los despachos. Primero lo hizo como concejala del Ayuntamiento de Toledo y, desde hace tres meses, como consejera de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. En MAGISTERIO hemos tenido la oportunidad de abordar con ella el inicio de curso y sus planes para la vigente legislatura. Dentro de los mismos se encuentra modernizar la escuela a través de la digitalización. Pero también mejorar las condiciones del profesorado y apostar por la Educación inclusiva.

¿Qué objetivos se plantea de cara a esta nueva etapa al frente de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha?

—Nuestros objetivos se dirigen a conseguir la modernización de la escuela a través de la digitalización. Pero cuando hablamos de esto no solo nos referimos a la mejora de la digitalización, sino también a toda la mejora que tiene relación con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, que para nosotros son fundamentales. De ahí que otro de los grandes objetivos sea la formación del profesorado, para que sigan activando toda su capacidad de renovación. También buscamos la mejora de las condiciones del profesorado, que para nosotros es un hándicap.

¿Incluyen ahí reducir la carga lectiva de los docentes?

—Es una de las reivindicaciones que el profesorado tiene y que viene de la mano de otras tantas que son sumamente importantes. Nosotros pretendemos hacer un acuerdo marco, de tal manera que cuando hablemos de mejora de las condiciones del profesorado nos refiramos a la mejora de la calidad de la enseñanza. En ese sentido, no solo tenemos que trabajar por la reducción de las horas lectivas, sino por la acomodación de los ratios, de los apoyos a Infantil, de los ajustes de las plantillas... Por eso, en lugar de acuerdo yo prefiero hablar de acuerdos.

“La bajada de los ratios es la principal demanda del profesorado. Solo nos falta ajustarlas en tres cursos de Primaria”

¿Cuál sería la prioridad: ratios, salario o carga lectiva?

— La reivindicación de los ratios quizá sea la que ellos demandan más. Sí es cierto que hemos avanzado mucho. Ahora tenemos los ratios normalizadas, en los umbrales que tienen que estar, únicamente nos faltaría ajustar tres cursos de Educación Primaria, el resto están todos como corresponde. Y luego Bachillerato, pero como no es una enseñanza obligatoria, no nos marca la ley unas ratios fijas. Ya hemos hecho una subida salarial importante.

¿En qué medida se han recuperado los recortes que se llevaron a cabo en la legislatura de 2011 a 2015?

—Hemos recuperado muchos, no todo porque si no, no estaríamos hablando de estos. Nos falta completar las horas lectivas, algún ajuste en apoyo y, como he dicho, los ratios. Pero es verdad que hay que recuperar estos aspectos paulatinamente. A la Administración le supone una carga muy grande tener que volver a establecer esos estándares.

¿Se habrán recuperado todos los recortes al final de esta legislatura?

—Yo creo que sí.

En 2020 se celebrarán oposiciones al cuerpo de Secundaria. ¿Se incluirán plazas de especialidades no convocadas?

—Educación Secundaria tiene un abanico amplio de especialidades. Nos gustaría abordar algunas especialidades que están peor respecto a bolsas de trabajo. Por tanto, sí que queremos convocar especialidades que en otras ocasiones han quedado fuera, pero no sabemos qué cantidad, ni el número exacto de plazas.

¿Qué papel van a desempeñar las infraestructuras educativas en la presente legislatura?

—En este momento se está desarrollando el II Plan de Infraestructuras Educativas hasta 2023. Es aun más ambicioso que el anterior. El objetivo es renovar el espacio, porque los espacios también hacen pedagogía. Para eso hay que invertir.

¿Incluyen en él la eliminación de todas las aulas prefabricadas?

—Nosotros hemos eliminado muchas aulas prefabricadas. Cuando llegamos en 2015 había 185 y en este momento quedan 65. Para esas tenemos un plan establecido, porque nuestras aulas prefabricadas tienen un carácter provisional, obedecen a la propia evolución del plan de infraestructuras. De aquí al final de la legislatura las aulas prefabricadas estarán prácticamente eliminadas.

¿Se va a seguir apostando por la escuela rural?

—Mantenemos las escuelas rurales siempre y cuando haya cuatro alumnos. Incluso si hay menos las podemos mantener si sabemos que al año siguiente habrá cuatro estudiantes. Y lo hacemos porque a veces la escuela rural se convierte en el único núcleo cultural que hay en un pueblo. Además, es una forma de fijar población, de

que el pueblo sobreviva, interconectando la región. Castilla-La Mancha, por sus características geográficas y demográficas, tiene que apostar porque la escuela rural permanezca, aun sabiendo que es menos rentable.

¿Son partidarios del mantenimiento de los centros de Educación Especial?

—Uno de nuestros grandes objetivos es trabajar por la inclusión. En esa línea está nuestro proyecto, que aboga por la escolarización y la inclusión siempre que sea posible y viable. Es verdad que esto económicamente es menos rentable porque se necesitan recursos humanos y materiales. Sin embargo, entendemos que los centros de Educación Especial tienen que existir, nosotros no vamos a hacer que desaparezcan, pero sí vamos a intentar que en la medida de lo posible todo aquel alumnado que pueda viabilizar su educación dentro de un centro ordinario lo haga con garantías de oportunidades.

¿Qué esperan del próximo Informe PISA?

—PISA es un informe. No digo que no sea importante y relevante, pero en muchas ocasiones somos nosotros mismos los que lo ponemos en valor. Está pensado para una mentalidad sajona y la nuestra es mediterránea. Creo que nosotros, y todos los españoles, en otro tipo de informes sacaríamos mejores resultados. No obstante, como consejera trabajas para mejorar las estadísticas de todo. Y en este sentido tengo que decir que hemos mejorado en distintos indicadores.

¿En qué otro tipo de informe quedaría mejor España?

—En aquel que abordara más las humanidades. Nuestras capacidades en ese sentido son mayores. Hay una dicotomía entre cómo trabajamos en las escuelas y cómo se evalúa.

Actividades extraescolares: ¿dónde está el equilibrio?

Las actividades fuera del horario escolar sirven para mejorar las competencias de los alumnos, pero hay que establecer límites, no sobrecargar y velar por la equidad en el aula.

AMANDA SALAZAR

Con el inicio de curso también vuelven las actividades extraescolares. Baile, fútbol, música, robótica, yoga, karate... Aprender idiomas, practicar un deporte o desarrollar las dotes artísticas o las inquietudes por la ciencia y la tecnología de los niños fuera del horario escolar puede tener un efecto positivo. Pero también se corre el riesgo de aplicar una sobrecarga al niño no acorde a su edad.

¿Dónde está entonces el equilibrio? Hay que sopesar el tipo de actividad que se elige, el tiempo que se dedica a ellas en detrimento de las tareas escolares o de su tiempo de juego y, sobre todo, dar la opción a los menores de abandonar si no quieren seguir.

Se ha hablado mucho sobre estas clases fuera del horario lectivo, que pueden organizarse en el mismo centro escolar o en otros espacios de formación o academias, tanto públicos como privados. Desde el punto de vista de las familias, además de desarrollar otros intereses de los hijos, supone una ayuda indispensable para la conciliación, consiguiendo cuadrar los horarios de los niños con el trabajo de los padres.

Para muchas familias, las extraescolares no son una elección, sino que deben llevar obligatoriamente a los menores a este tipo de cursos para alargar el horario lectivo, al no disponer de otras opciones familiares o de flexibilidad horaria para poder recoger a sus hijos en el colegio cuando finaliza el horario de clases ordinario.

Poniendo el foco en el beneficio pedagógico –siempre dejando el espacio necesario de tiempo libre de los niños–, en estas actividades los menores pueden desarrollar aspectos más allá de lo que aprenden en las aulas de los colegios e institutos. Los profesores de la enseñanza reglada también opinan: un alumno que hace algo que le motiva se siente más realizado, lo que no solo es positivo para el propio estudiante, sino que redunda en el ambiente de clase, porque aporta otros valores al conjunto del grupo.

Según los últimos datos del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, nueve de cada diez alumnos de Primaria está apuntado a alguna clase extraescolar, siendo las deportivas las mayoritarias (70%), seguidas de los idiomas (28%) y las relacionadas con la música o la danza (25%).

La tendencia se mantiene en Secundaria ¿Pero estamos eligiendo bien estas actividades? ¿Se trata de una ayuda o puede afectar al rendimiento de los menores? Analizamos pros y contra de las extraescolares con profesores, padres y pedagogos.

Efectos en el rendimiento

Un informe de la OCDE, PISA in Focus, sobre las extraescolares realizado en el año 2006 con datos de distintos países, ya revelaba que la relación entre rendimiento académico y el tiempo de estudio invertido en clases extraescolares y clases particulares es negativa. Es decir, que los alumnos de los países con mejor rendimiento medio en PISA, emplean menos tiempo en clases extraescolares y particulares y pasan más tiempo en las clases normales del colegio que los alumnos de los países que sacaron peores resultados.

Además, en España, según el citado estudio, las clases impartidas fuera del colegio tienden a agravar las desigualdades por el contexto socioeconómico de los alumnos y también afecta al rendimiento de los estudiantes con menos recursos.

Para Raimundo de los Reyes-García, presidente de Fedadi, hay que diferenciar, por un lado, entre lo que serían clases de refuerzo o de recuperación de las materias que se dan en el horario lectivo y que, por tanto, son evaluables; y por otro, las actividades complementarias, que son todas aquellas que buscan profundizar en alguna inquietud o vocación del alumno, es decir, mejorar sus competencias individuales en función de sus gustos particulares.

“Cuando hablamos de centros públicos, el sistema debería ser capaz de cubrir todo refuerzo que necesite el niño para poder estar a la altura del resto de la clase. Por lo tanto, el mismo colegio debe facilitar toda la ayuda extra que precise el alumno si tiene peores resultados en alguna asignatura y no llega al nivel mínimo exigido por el profesor; si depende de que la familia pueda pagar o no una academia o clases particulares, se rompería el concepto básico de equidad que tiene que garantizar la enseñanza pública”, indica De los Reyes-García.

Lo mismo opina M^a Carmen Morillas, portavoz de la Ceapa. “Las necesidades académicas deben cubrirse en el centro, porque si no se estaría fomentando la desigualdad entre el alumnado, más aún cuando sabemos que una de cada cuatro familias tiene problemas para llegar a fin de mes y que el 35% de los hogares no puede afrontar gastos imprevistos”, señala.

En este sentido, cuando el niño tiene alguna dificultad, se debe acudir al centro escolar para buscar una solución con sus profesores. Cosa distinta, añade, son las actividades encaminadas a ofrecer al alumno un conocimiento más amplio del mundo y que no siempre se pueden dar dentro de la enseñanza reglada, como es la música, el teatro, manualidades o algún deporte en concreto.

¿Implica pagar?

Morillas destaca en este sentido que actividades extraescolares no siempre tienen que ser de pago. “Se trata de continuar su Educación fuera del horario lectivo y la oferta cultural y de ocio de hoy en día permite opciones muy diversas, y muchas de ellas en nuestros pueblos y ciudades son gratuitas”, asegura. Pasear en familia por la naturaleza puede ser tan buen complemento a la Educación del niño como una clase más sentada ante una pizarra, “no siempre hay que pensar en una academia” cuando se habla de extraescolares.

Las escuelas deportivas municipales también ofrecen precios muy económicos e incluso gratuitos para que los alumnos que quieran practicar alguna actividad puedan hacerlo sin un sobrecoste para las familias. Por eso, una buena planificación sería estudiar bien la oferta de actividades que ofrecen los distintos ayuntamientos antes de inscribir a los niños para encontrar la que mejor se adapte también a las posibilidades económicas de cada hogar.

En la misma línea, para Raimundo de los Reyes-García, de Fedadi, muchas de las actividades que realizan los propios colegios por la implicación de su profesorado también pueden considerarse actividades extraescolares. “Lo que tiene que buscar es un objetivo pedagógico, pero un viaje de estudios o una excursión buscan también ofrecer a los alumnos una visión de la realidad más allá de los libros de texto y de la programación de las clases”, señala. Algo que, según afirma, no sería posible sin la entrega del profesorado que, “por suerte tiene una gran vocación” y de forma generalizada está dispuesto a asumir “ese esfuerzo extra” por los alumnos.

el diario de la educación

La educación infantil en España no llega a quienes más la necesitan

La infancia en situaciones socioeconómicas vulnerables accede en una proporción mucho menor a la educación infantil de 0-3 años que la de familias de mayor poder adquisitivo.

PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO

Los datos de escolarización en el primer ciclo de educación infantil han mejorado mucho con los últimos años pero son claramente insuficientes. Y, sobre todo, son claramente desiguales, en lo socioeconómico y en lo territorial. Estas son algunas de las conclusiones del último informe elaborado por Save the Children (Donde empieza todo) en el que hace un repaso a la situación del primer ciclo de la etapa. Para ello ha contado con estadísticas oficiales, así como entrevistas con madres, docentes y personas expertas.

Un 36% de las niñas y niños acuden a un centro de educación infantil de 0-3 años en nuestro país. Es una cifra muy positiva que, incluso, supera las expectativas marcadas por la Unión Europea. Pero esconde diferentes realidades: el 62,5% de la infancia de familias más ricas acuden a estos centros; el porcentaje de las familias más pobres que pueden hacerlo es del 26,3%, casi tres veces menos.

La desigualdad en el acceso a estos servicios educativos es muy grande y, además, impacta sobre las familias que más dificultades tienen.

La ONG ha identificado cuatro tipos de causas para que la matrícula en centros de educación infantil de 0-3 no sea mayor en España. El primero, por supuesto, es la motivación económica. Se trata de un tramo educativo que difiere del 3-6 en que no es universal ni gratuito. El gasto es demasiado elevado para muchas de las

familias que más se beneficiarían de esta escolarización temprana. No hay plazas públicas gratuitas suficientes y, a esto, se añade que otros servicios como el de transporte o comedor escolar tampoco están cubiertas. Hay mucha desigualdad dependiendo de la capacidad económica de cada ayuntamiento y comunidad autónoma a la hora de crear y mantener plazas de educación de calidad para este público.

Según los datos de la Encuesta de condiciones de vida del INE para el año 2016, que utiliza la ONG en el informe, los hogares en el quintil de renta más bajo, el 63,6% no pueden permitirse llevar a sus hijos e hijas a una escuela infantil. En el extremo opuesto, entre los hogares de mayor renta son el 19,7% los que no pueden asumir el gasto que supone.

A la razón económica también se suma la dificultad burocrática, según señalan desde Save the Children. Una dificultad que se materializa en los procedimientos de matriculación para personas en situación de vulnerabilidad o para personas migrantes (téngase en cuenta la dificultad con el idioma en muchos casos) o a la de que estas familias no tengan redes de apoyo suficiente.

La tercera de las causas que se ha detectado tiene que ver con los problemas de organización. Como ha destacado Carmela del Moral, analista jurídica de Derechos de Infancia, se trata de una etapa muy poco regulada pero que es bastante inflexible en relación, por ejemplo, con los horarios de apertura de centros, muy vinculados a la conciliación (de 9.00 a 17.00). Cualquier hora que se salga de esto supone costes extra difícilmente asumibles. Podrían barajarse otras modalidades de acceso a estos centros, con diferentes horarios, por la tarde o por la mañana, acompañamientos a las familias, etc. La idea es que niñas y niños no tengan que estar más de 8 horas en el centro educativo y puedan tener tiempo de crianza con sus familias. En este sentido destaca cómo en no pocos territorios, la concesión de plazas prima a los progenitores que estén trabajando, dejando a quienes tienen algún miembro (o todos) en el paro en una situación de desventaja. Se quedan sin plaza donde matricular a sus hijos y sin tiempo para salir de su situación de precariedad, sea por vía del trabajo o de la formación.

Finalmente, existen otras barreras a la matriculación en el 0-3 que tienen un carácter más cultural. Entre muchas familias no está nada clara la importancia que tiene esta etapa para alcanzar unos mejores niveles educativos en edades posteriores. No poca gente entiende que es un tiempo eminentemente de cuidados que, en la mayor parte de los casos, recae en las mujeres.

Tres propuestas para mejorar la situación

La universalización del 0-3. No es necesario que sea obligatorio, pero sí que haya plazas suficientes, públicas y gratuitas, para absorber la demanda de las familias a la hora de matricular.

Apoyo económico por parte del Estado; no dejar la situación al albur de unas administraciones locales o autonómicas que pueden tener o no financiación suficiente para la etapa. O puede estar entre sus prioridades o no.

Y una regulación estatal que marque unos mínimos para homogeneizar la oferta educativa, extremadamente diferente en función del territorio. Currículo mínimo, ratios, características de los centros educativos...

El coste de estas medidas, según la ONG, sería de 1.640 millones de euros en 10 años. Una cifra muy inferior a otros costes que ha analizado la organización que podrían rebajarse de manera importante si se generalizara una educación infantil universal, gratuita y de calidad. Costes que tienen que ver con las altas tasas de repetición que se dan en España, así como las de abandono escolar temprano y fracaso escolar. La primera, 2.700 millones al año; la segunda, 17.000 millones.

La desigualdad también va por territorios

A pesar de que las medias de matriculación en el 0-3 no son malas en España, las diferencias entre los territorios son bastante notables.

Si en la ciudad de Ceuta, dependiente del Ministerio de Educación, la escolarización en esta etapa es del 13,2%, en Euskadi la cifra es del 52,5%. Pero estas medias también pueden descomponerse en los diferentes años de la etapa y aquí se notan otras tendencias.

Mientras que la escolarización de niñas y niños entre el nacimiento y el primer año en ningún territorio llega al 20%, durante el segundo curso de la etapa el salto es importante. La Comunidad de Madrid prácticamente escolariza al 50%, Y Euskadi y Galicia le siguen muy de cerca. También Andalucía. En la otra punta, Ceuta y Canarias no llegan al 20% (de hecho la ciudad autónoma está muy por debajo). En el último curso, Euskadi sobrepasa el 90% de escolarización, seguida por Madrid y Cantabria, algo por encima del 70%. En la cola, de nuevo, Ceuta y Canarias, muy por debajo del 30%.

En palabras de Andrés Conde, director general de Save the Children, «en el 0-3 anida la desigualdad social» que existe en España. Sin las administraciones públicas no hacen el esfuerzo en esta etapa, difícilmente podrán superarse algunas de las situaciones de origen en las etapas posteriores del sistema educativo. Sobre todo porque si se deja a la voluntad y capacidad inversora de algunas de ellas, lo que puede ocurrir es que se profundice en dicha desigualdad.

Hablemos de la educación, no del mercado educativo

Necesitamos recuperar el sentido de la educación como un proceso de construcción personal y de recreación de la cultura. Si prescindimos por completo de un sentido humanista de la educación, pervertimos la educación.

PEDRO BADÍA

Necesitamos una reflexión consciente sobre el sentido de la educación no del mercado educativo. Permitir que el poder económico condicione el sistema educativo y que el Estado subvencione con dinero público a organizaciones religiosas y grupos con declarados intereses económicos e ideológicos que forman las élites dominantes es “no sólo una aberración pedagógica sino una clamorosa injusticia”, constata Emilio Lledó (*El Espectador* 30.06.2018). Ni el mercado, ni la ética comercial, ni los intereses religiosos e ideológicos de grupos, colocan la igualdad por encima del lucro ni de sus “paraísos” privados. Lo peor no es la injusticia, sino el hecho de que la aceptemos.

La ideología desigualitaria, -según Piketty- lo que en este periodo, que es el nuestro, legitima el *statu quo*, sería la meritocracia, “la necesidad de justificar las diferencias sociales apelando a capacidades individuales” es el fundamento del mercado educativo. En este contexto la educación pierde tres de sus condiciones esenciales: pública, laica y democrática. Y el hecho de fomentar cada vez más el individualismo solo acentúa la indiferencia cívica. El trastorno más extendido de nuestro tiempo. A los neoconservadores les interesa más el accionista que el ciudadano.

La educación, con esta losa conservadora de la derecha, es una herramienta para la instrucción dominada por la simplificación, la fragmentación, la selección y la segregación. Es útil para desinformar y mantener a las personas en la perplejidad, pero no clarifica ni ayuda a afrontar los problemas más elementales de la vida. Por el contrario, necesitamos recuperar el sentido de la educación como un proceso de construcción personal y de recreación de la cultura. Si prescindimos por completo de un sentido humanista de la educación, movido por la curiosidad, el deseo de aprender, la crítica y la independencia de pensamiento, pervertimos la educación. Tendremos una visión muy empobrecida de lo humano y del acto de educar que forma el ser de una sociedad viva, y es desafiante, estará en peligro de extinción. La información y la ingente acumulación de contenidos, sin vinculación significativa, para el que por obligación se topa con ella, impide la construcción real del conocimiento y la sabiduría. Un ataque directo al derecho a la educación.

El derecho a la educación requiere un planteamiento pedagógico común que integre los distintos saberes necesarios para ejercer la ciudadanía responsable, autónoma y crítica para una vida personal plena. Necesita un currículo diversificado que permita a cada persona desarrollar oportunidades propias y valiosas para su vida y la vida en común.

La investigación, la creatividad y el trabajo cooperativo deben formar parte de los objetivos educativos. El aprendizaje, como actividad compartida, produce el desarrollo de una inteligencia común. Engloba la educación para la convivencia, la solidaridad, para la gestión de los conflictos, la paz, el cuidado y el respeto a la naturaleza, como parte indisoluble del ser humano. E incluye el derecho de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes a la felicidad y el bienestar personal y colectivo. Ellas y ellos son la razón de ser del sistema educativo, no la obligación de ser alumno.

ESCUELA

Aprender a comer en el mundo de los procesados

Uno de cada tres niños tiene problemas de exceso de peso. España es el quinto país de Europa con mayor porcentaje de sobrepeso y obesidad infantil, un 32,1%. Por delante, Grecia, Italia, Malta y Chipre, según desvela la revista médica **Jama Pediatrics**. Y es que el sobrepeso no solo afecta a una sobrecarga en los gastos de sanidad, sino que también, afecta a la productividad laboral y escolar y favorece la desigualdad. Los hábitos alimentarios incorrectos se aprenden mayoritariamente en la niñez. La sociedad actual impone determinados hábitos de vida que condicionan en gran medida que aparezca el sobrepeso y la obesidad.

Hoy, aún los colegios no han tomado cartas en el asunto y sigue habiendo comida procesada y azúcares refinados en los comedores escolares y **vendings**. Además, más de la mitad de los comedores de los centros ofrece menús con demasiados hidratos de carbono (arroz, pasta y patatas) y en dos terceras partes de ellos hay un exceso de carne. Así lo denuncia una encuesta de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) que toma como referencia las recomendaciones de la estrategia NAOS para prevenir la obesidad, elaborada por el Sistema Nacional de Salud.

El comedor escolar como servicio educativo complementario a la enseñanza debe reforzar la adquisición de hábitos alimentarios saludables.

Después de las frutas frescas, verduras o lácteos, los productos que más consumen los menores en España a diario son las galletas, pasteles, donuts o bollos. No se trata solo de dar de comer sano sino de enseñar a comer sano, porque los niños obesos se transformarán en adultos obesos y cinco de cada siete adolescentes con sobrepeso mantendrán ese estado de adultos, según el último informe *Cómo comemos en la Comunidad Valenciana del Colegio Oficial*.

El comedor escolar es un ámbito educativo más para el niño. Aprender a comer de manera variada y equilibrada desde la infancia será clave para favorecer un crecimiento y una maduración correcta.

El instituto no es una guardería

Ana Cobos Cedillo. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Orientadora en el IES Ben Gabirol

Parece obvio, pero hay que recordarlo: el instituto no es una guardería. Es muy lamentable, pero algunas familias lo consideran así. Son familias que han delegado su labor educativa en los centros escolares. Esto se hace especialmente visible en la etapa de Secundaria Obligatoria, sobre todo entre los 12 y 15 años, momento en que la escolarización es obligatoria, pero que para algunos solo es un lugar al que acudir por eso, por obligación.

Se trata de un reducido porcentaje de alumnado pero que es muy relevante socialmente porque hace mucho ruido. Emite el sonido del fracaso escolar, del abandono prematuro, de las adicciones, del próximo desempleo, del trabajo sin cualificación, de la exclusión social.

De este asunto apenas se habla en los medios de comunicación ni en las campañas electorales y sin embargo es uno de los grandes problemas del sistema educativo español, ya que no ofrece una respuesta eficaz a los estudiantes que acuden al instituto como si fuera una guardería porque son menores y lo harán mientras esperan cumplir 16 años, son los que podríamos llamar «desertores escolares».

Este momento suele coincidir con segundo de ESO, un curso especialmente delicado pues en él conviven adolescentes con muy distintas expectativas: desertores escolares y quienes quieren estudiar. En las aulas de segundo hay niños con 13 años que obtienen buenas calificaciones y contemplan realizar estudios universitarios, que tienen que convivir con otros que ya han cumplido los 15 y no leen en un libro desde que cursaban quinto de Primaria.

Momentos vitales distintos, así como experiencias y expectativas diferentes con las que los jóvenes deben aprender a convivir pues la diversidad es una magnífica oportunidad educativa para el enriquecimiento personal.

Sin embargo, el sistema educativo tiene la responsabilidad de atender las necesidades de todos los estudiantes, los que tienen altas expectativas y los que no, y hacer posible con todos y todas el gran objetivo del sistema educativo: conseguir la formación básica que precisa todo ciudadano para convivir en sociedad a la vez que una cualificación profesional que le permita insertarse en la sociedad y vivir de su trabajo.

Este objetivo no se está consiguiendo con los desertores escolares, es más, se está haciendo crónico este problema pues se aplican idénticas respuestas para que bajo el mismo techo convivan quienes consideran el instituto como el lugar en el que formarse con los que lo ven como una guardería y para los segundos no hay respuesta. Este es un grave problema del sistema educativo español, problema que nos está desbordando porque en los centros no hay medios para abordarlo.

Podría decirse que la normativa prevé algunas medidas de atención a la diversidad que, sin embargo en la práctica resultan insuficientes porque solo pueden hacerse efectivas a los 15 años, cuando la clave está en conseguir que los desertores escolares no abandonen el sistema educativo sin una mínima cualificación profesional, esto es la Formación Profesional Básica.

Efectivamente, la Formación Profesional Básica es la alternativa, la oportunidad real de que el alumnado comience a formarse en lo profesional y en las competencias básicas antes de cumplir los 16 años. Sin embargo, quienes trabajamos cada día en los centros escolares sabemos que esta respuesta no está ayudando a evitar el abandono de los desertores, ¿por qué?, sencillamente porque a los 15 años, en la mayoría de las ocasiones: llega tarde.

En el tránsito de la etapa de Educación Primaria a la de Educación Secundaria Obligatoria y casi desde el comienzo de curso puede identificarse con claridad el alumnado candidato a erigirse como desertor escolar. Algunas de estas familias ya han desistido en su función educativa para conseguir que el adolescente consiga su cualificación y el pacto tácito (a veces no tan tácito) con este es solo acudir al instituto cada día a esperar a cumplir los 16 años.

En la práctica, es cierto que se les obliga a estar escolarizados y a que el instituto cumpla la función de guardería porque en realidad el sistema educativo no les proporciona respuesta alguna en la etapa que más lo necesitan, entre los 12 y los 15 años.

Además, estos desertores escolares no surgen de la nada, se han fraguado desde tiempo atrás porque desconectaron de las enseñanzas académicas hace años por varios motivos, porque tuvieron dificultades de aprendizaje que no obtuvieron respuesta y les dejó atrás, porque sus familias no valoran la educación y no se coordinaron con sus maestros, porque fueron tan sobreprotegidos que hasta les protegieron del esfuerzo de estudiar... Los motivos son muy variados, así como el origen del problema, pero el perfil en los centros es

similar, un o una adolescente que no trabaja nada en lo académico y se aburre. El aburrimiento a veces se convierte en pasividad y otras veces en un exceso de actividad que desemboca en disrupción alterando la convivencia en los centros, molestando en las clases e impidiendo el aprendizaje de los que sí quieren aprender.

Si la administración educativa confiara en los profesionales que estamos en los centros, pondría en marcha mecanismos para que desde la incorporación del alumnado a la Secundaria Obligatoria la oferta de la Formación Profesional se fuera acercando al alumnado, en forma de talleres donde conocieran la realidad de las profesiones, algo así como pre-talleres con los que gracias a las enseñanzas prácticas se pudieran desarrollar simultáneamente las competencias básicas.

Justamente al revés, a nuestros políticos se les «ocurre» que este alumnado necesita de más materias instrumentales, es decir, más Lengua y más Matemáticas. Empleo el verbo «ocurrir» porque nuestros dirigentes nunca han acudido a ninguna investigación que revele que este alumnado mejora con más contenidos instrumentales, no existen.

Es necesario, todo lo contrario, poner en marcha otro tipo de enseñanzas más prácticas, para conseguir que el alumnado desmotivado por lo académico permanezca en el sistema educativo y ello precisa el adelanto del acercamiento al aprendizaje de una cualificación profesional. Dicho de otro modo: contemplar la formación profesional como una respuesta educativa muy valiosa para atender a la diversidad, en este caso a la variedad de motivaciones e intereses profesionales.

Para que haya mejoras realmente eficaces en el sistema educativo se debe contar con los profesionales a pie de centro para tomar decisiones para que se pongan en marcha respuestas innovadoras y creativas, aunque la idea es la misma que la de Pitágoras expresó en su día: **«Educa al niño de hoy y no castigarás al hombre del mañana».**

En esta misma línea de prevención que nos apunta Pitágoras es en la que nos situamos en este artículo, pues se trata de que antes de que antes de que el «desertor escolar» abandone definitivamente el sistema cuando ya no tiene la obligación de acudir, pueda contar con la posibilidad de formarse y que optimice el sistema educativo para cualificarse y no quedar excluido de la sociedad, porque el instituto no es una guardería que recoge menores que esperan con paciencia o con disruptiva impaciencia el momento de «cumplir» los 16 y «cumplir» con la obligación, sino que es mucho más, es la oportunidad de invertir en el propio bienestar del presente y del futuro.

Fin de legislatura: las reformas que se han quedado en el tintero

Mar Lupión

El próximo 10 de noviembre, los españoles volveremos a votar en unas elecciones generales. No es nada nuevo: será la cuarta vez en cuatro años. Esta situación de inestabilidad política está afectando, entre otros sectores, al educativo. Aunque en las aulas todo funciona con aparente normalidad, los problemas se acumulan y sigue pendiente esa gran reforma que piden tanto las familias como los docentes. El pasado mes de febrero, la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, presentaba al Consejo de Ministros la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Un proyecto que no llegó ni a debatirse en la arena parlamentaria por el adelanto electoral.

La ausencia de un gobierno estable ya se deja sentir si atendemos a las cifras. De acuerdo con la Comisión Europea, España sigue seis décimas por debajo de la media europea en cuanto a gasto público en educación, con un 4% del PIB, el sexto más bajo de la UE. Además, sigue siendo preocupante la elevada tasa de fracaso escolar, que roza el 18%. Todo ello, señala el ejecutivo comunitario, como consecuencia del estancamiento político.

Desde el Gobierno en funciones aseguran que han hecho todo lo que han podido, dadas las circunstancias. En declaraciones a Escuela, el Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional en funciones, Alejandro Tiana, ha hecho un repaso por los avances que sí se han producido, según él. «Hay algunos cambios que se pueden hacer y se han hecho. Por ejemplo, el Plan Estratégico de FP que se presentó a los agentes sociales para agilizar y hacer más efectivo el desarrollo de las cualificaciones. También organizamos un foro de la Profesión Docente donde pudimos escuchar buenas ideas que esperamos poder implementar».

El secretario de Estado reconoce, no obstante, las limitaciones a las que se ha enfrentado el Gobierno en funciones: «no hemos podido tocar nada de lo que viene definido por la Ley Orgánica. Nuestra intención era revisar aspectos como la organización y concepción de los currículos, la función docente o el sistema de titulación. Uno de los grandes frenos ha sido el hecho de no tener Presupuestos Generales del Estado. Los del año 2019 que presentó el Gobierno contemplaban una reforma del sistema de becas, pero esas cuentas no llegaron a aprobarse. Aun así, estamos haciendo lo que podemos, pero si no tenemos más recursos, no podemos ir más allá, como nos hubiera gustado».

Un estatuto para el profesorado

La comunidad educativa se muestra indignada por la falta de iniciativas que mejoren el sistema. Coinciden en identificar las necesidades principales: una nueva Ley y una financiación suficiente. Ya no quedan esperanzas de que se pueda alcanzar un Pacto de Estado en la materia, sino que se conforman con pequeños pasos que permitan avanzar. «Los cambios solo se pueden acometer desde un consenso, un acuerdo mínimo», ha insistido Nicolás Fernández Guisado, presidente del sindicato independiente ANPE. «No hablo ya de un Pacto

de Estado, que parece casi imposible por cuestiones políticas, sociales y territoriales, sino de un acuerdo básico, que dé estabilidad al sistema. No podemos seguir adelante con la LOMCE que, además de provocar un rechazo generalizado, quedó completamente desvirtuada cuando se eliminaron las evaluaciones».

Fernández Guisado se muestra contundente en sus demandas y defiende que es necesaria una reforma global y profunda. «Ha quedado en el aire, de nuevo, la situación del profesorado. Hemos afrontado modificaciones en cuanto a medidas académicas, pero no se ha tratado el tema de los docentes. No valen parches, se requiere una ley que regule el diseño y los requisitos de cualquiera que se quiera dedicar a la Enseñanza». En esta línea, desde ANPE consideran imprescindible un Estatuto Docente, que regule la carrera profesional, y un nuevo modo de reclutar al profesorado.

El hecho de que el 25% de los docentes sean interinos complica seriamente la construcción de equipos estables y cohesionados en las escuelas. Muestra de ello es el curso que empezó en septiembre. Cuenta con 1.780 funcionarios menos de los previstos por la Administración debido al gran número de suspensos registrados en la reciente convocatoria de oposiciones.

FP, el alumno más rezagado

Los docentes de FP observan con impaciencia cómo, gobierno tras gobierno, sigue sin darse respuesta a sus demandas. A pesar de que el secretario de Estado ha asegurado que se han podido hacer avances, desde la Asociación de Profesores de Formación Profesional lamentan que la nueva convocatoria electoral haya dado al traste con sus esperanzas. «Lo más urgente es la equiparación de los docentes técnicos de FP con los de Secundaria y Bachillerato. Es injusto que hagamos el mismo trabajo, demos clase a los mismos alumnos, las mismas horas y, aun así, nuestra remuneración sea menor», explica José Reina, su presidente. «Nos reunimos hace unos meses con la Directora General de Formación Profesional y se comprometió a solucionar este problema. Sin embargo, todo el asunto quedó muerto por las elecciones. No sabemos qué pasará».

La incertidumbre afecta también a otros aspectos que requieren atención: el desarrollo de la FP Dual, la readaptación de ciclos o la colaboración con las universidades. «Somos los grandes olvidados del sistema», sentencia Reina.

Educación integral

Al otro lado del pupitre, los alumnos se ven también perjudicados por el bloqueo político. Desde las asociaciones de padres y madres, como la FAPA Francisco Giner de los Ríos, consideran que el momento que atravesamos está perpetuando «el academicismo, el individualismo y currículos imposibles de cumplir». Según su presidente, Camilo Jené «hace falta una legislación nueva, hay que dejar atrás la LOE y todas sus posteriores reformas. Debemos aspirar a un texto que pueda compararse con la LOGSE, la Ley Moyano y otras que nacieron con la necesidad transformadora de la sociedad para un bien común».

Los representantes de padres y madres piden, además, que se reduzca el número de alumnos por aula, que se fomente el concepto de «comunidad educativa», además de apostar por que la escuela sea «un lugar de encuentro, convivencia, inclusión e igualdad de oportunidades». Esto incluye una lucha más activa contra el acoso escolar: «queremos que nuestros hijos tengan una formación integral, no solo a nivel académico, sino como personas preparadas para vivir en nuestra sociedad», apunta Jené. A pesar de ello, el Observatorio Contra la Violencia en las Aulas, dependiente del Ministerio, lleva 8 años sin reunirse.

El enigma del 10-N

En menos de un mes, las urnas dibujarán un Parlamento del que, si cuadran las cuentas, saldrá un gobierno que tiene muchas asignaturas pendientes. «Lo más urgente es la reforma educativa», asegura Fernando Trujillo, experto en innovación educativa y profesor de la Universidad de Granada. «Los políticos tienen que encontrar el punto de equilibrio y la vara de medir es la respuesta de los que nos dedicamos a esto», insiste. «Los partidos están acostumbrados a dar una respuesta sin consultar y eso no lleva a ningún lado». Habrá que esperar para ver cuándo llega la que será la octava ley de Educación de nuestro país en 40 años.

El activismo medioambiental llega a las aulas

L. Marín

La revolución contra la grave crisis medioambiental que sufre el planeta llegó a las instituciones de educación obligatoria hace algo más de un año. En Estocolmo, en lugar de asistir a sus clases, una joven de 15 años decidió lanzarse a las calles cada viernes, fundando lo que conocemos ahora como «viernes por el futuro» (**Fridays For Future, FFF**), un movimiento que se ha ido expandiendo por el planeta y que ha sacado de sus casas a millones de jóvenes en el último año.

Esta adolescente sueca, Greta Thunberg, se ha convertido en una de las caras más conocidas de la lucha contra el cambio climático y ha logrado hacerse hueco en la agenda política mundial gracias a un discurso duro en el que apela a la ciencia. Tras acudir en 2018 al Foro Económico Mundial celebrado en la ciudad suiza de Davos, el pasado 23 de septiembre también participó en la Asamblea General de la ONU de Nueva York —

cuyo tema central fue el medioambiente-, acciones que le han valido para dar voz a su propuesta y animar a otros estudiantes a salir a la calle.

En el centro del huracán político

Precisamente la semana del 20 al 27 de septiembre, en el marco de la Cumbre del Clima de la ONU, a las reivindicaciones de Thunberg se unieron millones de personas de todo el globo para reclamar acciones reales contra el cambio climático. Una manifestación en Nueva York encabezada por la activista sueca dio inicio a las protestas globales, la Huelga mundial por el clima, que fue seguida desde más de 150 países, según datos de la página web oficial del evento.

En España, la cita se convirtió en la mayor movilización climática hasta la fecha, con una huelga general en Aragón, Canarias, Euskadi y Navarra, así como una huelga estudiantil estatal y otra educativa en Andalucía. La manifestación más multitudinaria, la de Madrid, reunió a más de 100.000 personas, según Greenpeace, mientras que Barcelona contó con 20.000 participantes, de acuerdo con los datos ofrecidos por la organización del evento.

El empinado camino que frena a Greta

Pero, ¿cómo llega una niña de 16 años a convertirse en una de las personas más influyentes del mundo en materia medioambiental? Greta Thunberg descubrió el concepto de cambio climático con ocho años, cuando en la escuela proyectaron un documental cuyas imágenes le impactaron profundamente. Tanto que, tres años más tarde, pasó por periodos de depresión. Una enfermedad que desarrolló en gran parte por sus preocupaciones ambientales. Sus padres, la cantante de ópera Malena Ernman y el actor Svante Thunberg, se sumaron entonces al activismo de su hija, pasando a llevar la misma dieta vegana y a apoyar sus reivindicaciones, hasta el punto de dejar de viajar en avión, lo que a la mezzosoprano le ha costado su carrera internacional.

Thunberg no da mensajes optimistas ni tinta sus discursos con esperanza. «Cómo se atreven a mirar para otro lado, a venir aquí a decir que están haciendo suficiente. Dicen que nos escuchan, que entienden la urgencia, pero si realmente entendieran la situación, no estarían sin hacer nada. No quiero creer que no actúan por maldad». De esta forma, la estudiante acusó directamente durante su discurso en la ONU a los responsables políticos y económicos de un inmovilismo que ha llevado al planeta «a las puertas de una extinción masiva».

Esta forma de expresarse, sin edulcorantes, con un lenguaje oral y corporal que deja ver la rabia y el dolor que siente, ha llevado a Thunberg a ser víctima de los comentarios más crueles en las redes sociales. Los casos más sangrantes, los de los adultos que han aprovechado su visibilidad y estatus para burlarse de su aspecto físico o desprestigiar su discurso por estar diagnosticada con síndrome de Asperger.

Entre estos se encuentran Donald Trump quien, tras el emocionante discurso de la estudiante el pasado septiembre en Nueva York, tuiteó que «parece que es una niña muy feliz, entusiasmada por un futuro brillante y maravilloso. ¡Qué bonito verlo!». Poco después, el presentador estadounidense Michael Knowles, de Fox News, definió a la menor como «una niña sueca mentalmente enferma de la que se están aprovechando sus padres y la izquierda internacional». Meses antes, en julio, el columnista australiano Andrew Bolt, publicó que «cuando la profundamente trastornada Greta Thunberg expande su pánico climático debemos preguntarnos por qué tantos líderes mundiales la escuchan», aludiendo al diagnóstico médico de la joven estudiante.

Lo cierto es que Greta Thunberg ha situado a la crisis ambiental y el cambio climático en el centro de la agenda social y política. Joaquín Soto, profesor de Biología del Colegio FEC Santa María de la Paz de Murcia cree que «el fenómeno Greta es un tirón de orejas a la sociedad; algo como: yo tengo 16 años y soy capaz de ver lo que está ocurriendo y vosotros miráis para otro lado». Además, sus palabras están consiguiendo un efecto directo en la sociedad, ya que nunca antes las protestas por el medioambiente habían reunido a tantas personas ni habían ocupado tanto espacio en los medios de comunicación.

Los fallos de la Lomce

En su libro **La era del desarrollo sostenible**, el economista estadounidense Jeffrey D. Sachs —doctor en Economía por Harvard, director del Instituto de la Tierra en la Universidad de Columbia y del **Proyecto del Milenio** de Naciones Unidas, enfocado al desarrollo sostenible- defiende que «sociedades de todo el mundo están finalmente reconociendo, en base a las pruebas rigurosas que ofrecen la pediatría, psicología, fisiología y economía, que invertir en el desarrollo infantil temprano es la mejor inversión que pueden hacer». Según Sachs, apostar por la educación de los más pequeños conduce, no solo a más eficiencia en términos de altos rendimientos económicos, sino también a equidad e inclusión social.

Las instituciones educativas, como agentes socializadores, cumplen un papel fundamental en la conformación de una sociedad. En el informe *De la Educación Ambiental a la Educación para la Sostenibilidad*, de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), los autores defienden que los educadores ambientales son fundamentales, ya que deben «liderar la transición a esos nuevos modelos que son la base de una economía diferente y de un mayor bienestar para todos, con menos desigualdades». Sin embargo, en opinión de Soto, el papel de la educación obligatoria en la lucha contra los problemas ambientales «es débil, aunque confiamos en que siga cogiendo fuerza» y se une a la opinión de Sachs de que «en la vida, todo parte de la educación».

Sin embargo, la Lomce (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) supuso un paso atrás respecto a la anterior regulación, la Logse (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990), que recogía en su planteamiento a la Educación Ambiental —o, en la terminología que actualmente propone la ONU, Educación para la Sostenibilidad- en forma de temas transversales. Tal y como se recoge en el citado estudio,

la Lomce «tiene un planteamiento excesivamente parcelado, poco coherente con un aprendizaje en clave de competencias para entender y caminar hacia la sostenibilidad». Como consecuencia, la Educación Ambiental queda limitada a una explicación teórica o incluso práctica de los conceptos, pero sin llegar a profundizar en su implicación real o buscar la relación de estos con el resto de las materias.

La educación ambiental en los centros escolares. Ámbitos de actuación	
Ámbito	Acciones concretas
Desarrollo de políticas de sostenibilidad en los centros educativos	Participación de los equipos directivos o del profesorado aislado de forma progresiva en redes para la construcción de capacidades múltiples y expanden la influencia de la educación para la sostenibilidad.
Gestión cotidiana de los centros educativos regida bajo el principio de sostenibilidad	Cambios en la gestión de recursos como consumos de agua, electricidad, residuos, en estrategias/protocolos de compra verde, etc.
Reformulación curricular para incorporar distintos niveles de sostenibilidad en la docencia y el currículo, tanto en actividades aisladas como en proyectos específicos	Actividades formativas, académicas o extraacadémicas para profesorado y alumnado.
Fuente: Informe De la Educación Ambiental a la Educación para la Sostenibilidad , de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), con datos de la Unesco (2014)	

«Es más, si hacemos una revisión detallada, y acorde con el momento de emergencia planetaria en que vivimos, observamos un olvido clamoroso de la simple cita a la situación», explican los autores del texto de la REDS acerca de la Lomce y añaden que esta Ley ignora que los retos ambientales «tienen que ver con la superación de los límites físicos al crecimiento; son efecto del consumismo y de la incidencia de las acciones comerciales agresivas de ámbito internacional» y, por tanto, «con estas omisiones, se legitima el actual sistema socioeconómico, causa de la destrucción de la naturaleza, con la consiguiente pérdida de la biodiversidad y degradación de la vida social».

Además, aún sigue muy vigente el debate acerca de si la Educación Ambiental debe o no constituir una asignatura propia en el currículo educativo. La ausencia de un itinerario específico hace que no existan datos de evaluación sobre estos contenidos, que quedan diluidos entre el resto de las asignaturas de manera heterogénea, según la propuesta educativa de cada centro. En este sentido, María Sánchez, profesora de Ciencias de la Tierra y el Medioambiente (CTMA) del Colegio FEC Santa María de la Paz de Murcia, expone que «en cursos inferiores al bachillerato, en asignaturas como Biología y Geología, se incluyen al final del temario contenidos sobre ecología, medioambiente, etc., que muchas veces o no se imparten o se hace con prisa, por terminar el temario. De este modo, y a pesar de que en bachillerato tratamos muy a fondo todo lo que está ocurriendo en nuestro planeta en materias como CTMA y Biología, no podemos crear una conciencia ecológica si partimos de alumnos que se encuentran a punto de terminar su etapa previa a la universidad. Además, no todos cursan estas asignaturas, ya que son optativas».

Métodos didácticos

En su **Declaración de Incheon para la Educación 2030**, la Unesco —junto a Unicef, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la ONU Mujeres y ACNUR- establece como una de sus siete metas principales «asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible».

Sin embargo, la falta de una asignatura propia para la Educación Ambiental impide estudiar su impacto real en el alumnado, ya que no existe un consenso sobre la material ni acerca de los métodos didácticos usados para impartirla. Frente a eso, los diferentes centros diseñan estrategias propias, normalmente puntuales, pero también enfocadas al largo plazo, a través de las cuales educan en desarrollo sostenible, protección de los ecosistemas, biodiversidad, cambio climático, etc.

La Unesco diferencia además tres tipos de ámbitos en los que los centros educativos pueden trabajar aplicar la Educación Ambiental. Así, en primer lugar, se encontraría el desarrollo de políticas de sostenibilidad, seguido de la gestión cotidiana en base a estos principios y, por último, la incorporación de estas competencias a los currículos educativos.

En relación con este tercer grupo, en el colegio FEC Santa María de la Paz de Murcia «hace unos años, profesores y alumnos decidimos aportar nuestro granito de arena trabajando con todos los estudiantes en las distintas etapas del colegio. Así, creamos una iniciativa por la que los alumnos de bachillerato, los «hermanos mayores», enseñan a los más pequeños cómo pueden colaborar con la naturaleza a partir de juegos que tratan temas como el consumo del agua y luz, los combustibles fósiles, las energías renovables, el reciclado, etc.», explica Sánchez.

Tal y como añade Soto, esta actividad nace de la voluntad del profesorado de motivar a «los activistas silenciosos, quienes no hacen ruido, pero trabajan diariamente para concienciar a los cursos inferiores. Este año, Greta podría llamarse Cristina, Rocio, Lidia, Adrián, Pablo... Ellos son algunos de nuestros alumnos que cada jueves preparan juegos para que los más pequeños, se diviertan sanando las heridas de un medioambiente que, como ellos dicen, queremos entero».

María Sánchez, con más de una década de experiencia como docente, y Joaquín Soto, con cerca de veinte años como profesor, explican que «los alumnos son cada vez más activistas ante el problema que están evidenciando, se involucran y lo hacen desde el corazón. Quieren saber y enseñar, toman conciencia y cada vez es más común verlos limpiando playas, reciclando, utilizando su bicicleta para ir al colegio... Creemos que los jóvenes son incluso más conscientes que los adultos, y están creciendo de la mano con el cambio».