

## ÍNDICE

Las universidades esperan a que el Gobierno ponga fecha para revisar el modelo actual de la Selectividad. EUROPA PRESS	Pág 2
Menos rendimiento académico, obesidad y diabetes: los peligros detrás de los horarios escolares. ABC	Pág 2
La justicia reconoce el derecho del profesorado interino a media jornada a cobrar todo el plus de tutoría y bilingüismo. EL DIARIO	Pág 4
Así son las salidas de las carreras universitarias: los de Medicina tienen la mejor y los de Turismo, la más complicada. EL PAÍS	Pág 5
CSIF presenta una queja en el Consejo Escolar del Estado porque "la parálisis política" deja sin convocar 55.000 plazas de interinos. EUROPA PRESS	Pág 6
'Bullying', anorexia, peleas en el recreo... ¿Cuándo es responsable el colegio de los daños que sufren los niños?. EL PAÍS	Pág 7
El Consejo Escolar del Estado recomienda reducir el horario lectivo de los docentes para equipararlo a la media europea. EUROPA PRESS	Pág 8
Asedio a las aulas. EL PAÍS	Pág 9
La «parálisis política» afecta directamente a la educación, lamentan los docentes. ABC	Pág 10
“La tecnología está creando una pasividad peligrosa”. EL PAÍS	Pág 10
El programa del PSOE en educación incluye propuestas idénticas a las de Unidas Podemos en abril. EUROPA PRESS	Pág 11
Entrevista con el Consejero de Educación de Navarra. MAGISTERIO	Pág 12
¿En qué medida afecta al normal funcionamiento del curso la acumulación de procesos electorales?. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 14
La escuela pública también segrega. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 16
UFIL Puerta Bonita, treinta años de segunda oportunidad. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 18
Docentes con sobrecarga de trabajo. ESCUELA	Pág 20
La concertada, a examen. ESCUELA	Pág 21
¿Cómo influye el liderazgo pedagógico en la organización de un centro?. ESCUELA	Pág 22

## Las universidades esperan a que el Gobierno ponga fecha para revisar el modelo actual de la Selectividad

*La comisión técnica integrada también por representantes de los ministerios y estudiantes pretendía reunirse antes del 10-N*

MADRID, 26 Oct. (EUROPA PRESS) –

Las universidades españolas están a la espera de que el Gobierno en funciones de Pedro Sánchez fije una fecha para la primera reunión de la comisión técnica que analizará el modelo actual de la prueba de acceso a la universidad, también conocida como EvAU, y corregir las supuestas desigualdades de los exámenes en diferentes comunidades autónomas. Según fuentes consultadas por Europa Press, el Ejecutivo todavía no tiene fecha para comenzar esta revisión de la Selectividad, aunque el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades aseguraba a principios de octubre que la comisión comenzaría su trabajo de forma "inminente", antes incluso de las elecciones del 10 de noviembre, para que sus conclusiones se puedan aplicar en la próxima convocatoria de la EvAU, en junio de 2020.

El pasado 22 de octubre, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) eligió a sus representantes en esta comisión técnica que también integrarán los ministerios de Ciencia, Innovación y Universidades y de Educación y Formación Profesional, así como con las consejerías autonómicas de Educación y la Coordinadora de Estudiantes (CREUP).

Por parte de las universidades, el presidente de Crue-Asuntos Estudiantiles y rector de la Universidad de Castilla-La Mancha, Miguel Ángel Collado, estará al frente de un equipo de expertos de cuatro universidades que formarán parte de la comisión, que surge a iniciativa de las universidades. La CRUE defiende que "en términos generales", la Selectividad "funciona correctamente y garantiza la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes", aunque admite que "todos los años genera incertidumbre" y estima necesario "tener informes solventes y de carácter global que permitan identificar espacios de mejora" de la prueba que cada curso realizan unos 300.000 estudiantes.

### PRIMER OBJETIVO: DIFERENCIAS DE DIFICULTAD

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

El pasado mes de junio, mientras se celebraba la Selectividad, la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, anunció la creación de un grupo técnico de trabajo para detectar y corregir "incidencias" en la dificultad de las pruebas de acceso a la universidad y así "garantizar" la equidad de los estudiantes de toda España. El grupo de trabajo anunciado por Celaá respondió a la petición que la CRUE hizo llegar tanto al Ministerio de Educación como al de Ciencia, Innovación y Universidades dirigido por Pedro Duque. Este pasado verano, en una entrevista a Europa Press, el presidente de la CRUE, José Carlos Gómez Villamandos, fijaba septiembre como el momento para evaluar la Selectividad, y afirmaba que las universidades lo harían con o sin la participación de representantes de los ministerios de Celaá y Duque.



## Menos rendimiento académico, obesidad y diabetes: los peligros detrás de los horarios escolares

*Cataluña evalúa abandonar la jornada continua, defendida históricamente por comunidades del PSOE aunque favorezca la obesidad y cree desigualdad*

Josefina G. Stegmann. Madrid 28/10/2019

Tiene consecuencias en la conciliación, en la equidad, en el rendimiento académico, en el descanso de nuestros hijos y hasta en la posibilidad de desarrollar obesidad o diabetes tipo 2. El debate sobre los horarios escolares y, concretamente, la adopción de la jornada continua o partida no es nuevo. El problema es que no ha sido una prioridad para los gobiernos de turno y que, a la hora de elegir una u otra, no se ha echado un vistazo a lo que la ciencia dice sobre el tema.

Ahora, la Consejería de Educación de Cataluña va a celebrar una jornada con expertos en sueño, nutrición, etc. para llevar a cabo una reforma horaria en los centros, informa Esther Armora. La consejería evaluará propuestas como la de la Fundación Jaume Bofill, que pretende una auténtica revolución en las aulas. Propone en Secundaria, para reducir la enorme carga lectiva existente, que los descansos sean considerados actividad educativa; que las clases de guitarra o piano realizadas fuera de la escuela también cuenten en la nota y que, «el horario del comedor, tanto en Primaria como en Secundaria, como sucede en Finlandia, forme parte del

espacio curricular y sea más corto, de una hora y media, como en Francia, Italia o Portugal, y no de tres como hacemos en España», explica Elena Sintés, jefa de proyectos de la fundación.

La misma idea defiende el profesor de Sociología la Universidad de Valencia, Daniel Gabaldón en su «Guía sobre tiempos escolares» del año 2016, en la que hace una fuerte crítica la jornada continua: «No es extraño en nuestro contexto europeo que las comidas se hagan en el centro y en compañía del tutor (...) donde los estudiantes aprenden sobre higiene, hábitos alimenticios saludables y reciclaje de residuos. No es cierto, por tanto, como se ha venido aireando de manera interesada, que la jornada continua sea el modelo imperante en Europa. Ni siquiera el alumnado finlandés de primero de primaria que asiste a clase de 8 a 12 se va a casa sin comer, pues en esas escasas 4 horas dedican casi una a comer con su tutor una comida que, por cierto, está sufragada por la administración pública».

Tanto Sintés como Gabaldón son férreos defensores de la jornada partida. La primera, realizó en 2012 el informe «A las tres en casa» que concluía que «no hay evidencia de que la jornada continua mejore el rendimiento académico ni que tampoco sea mejor en términos de conciliación familiar. Además, tiene un tercer handicap: agrava las desigualdades porque deja las tardes vacías para el alumnado cuyas familias no tienen posibilidades económicas para complementar la actividad lectiva con las extraescolares», explica Sintés a ABC. «Son los niños de la llave, están solos. Lo ideal sería que los centros asumieran las extraescolares y no que sean de pago», añade Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado y director de la cátedra de políticas públicas de la Universidad Camilo José Cela. «El gran argumento de los defensores de la jornada continua suele ser la conciliación, no la igualdad. La escuela es un factor igualador, si los "sueletas" antes, más desigualdad se genera», añade el catedrático de sociología de la Universidad Complutense, Mariano Fernández Enguita.

#### *Qué dicen los padres*

Los padres (la gran mayoría no dispone de jornada intensiva) ven (ahora) más opciones en la partida. «La continua ocasiona un sobrecoste a las familias que tienen que pagar actividades extraescolares por la tarde, además de que se les meten demasiadas horas y los expertos dicen que rinden menos. Por si todo esto fuera poco, llegan a comer a casa demasiado tarde», explica Leticia Cardenal, presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).

No hay evidencia de los beneficios de la jornada continua en el rendimiento de los alumnos pero sí en su contra. Y se sabe hace tiempo. La primera investigación se hizo con dos muestras de alumnos de la entonces EGB en 1987 y 1990. Las calificaciones de los estudiantes de la continua eran de un 12 a 14 por ciento más «insuficientes», es decir, tenían más suspensos los de la intensiva que los de la partida. Así lo apunta una investigación de José Antonio Caride realizada para la Universidad Santiago de Compostela, citada por Fernández Enguita. Otro informe del año 2000 de los investigadores Isabel Ridao y Javier Gil para la Universidad de Sevilla y realizado con alumnos de tres provincias andaluzas apuntaba en la misma dirección. Los de la continua tenía un 8 por ciento menos de aprobados y más materias suspensas por alumno suspendido.

Hace tan solo un mes se han conocido nuevos datos, no en contra de la continua pero sí a favor de la partida. Una comisión interdisciplinar (en la que participación hasta los conductores de autobuses escolares) designada por el Senado de Massachusetts concluyó que es necesario retrasar el inicio de las clases para acomodarse al ritmo de aprendizaje de los niños. Dos años atrás, en 2017, un estudio en España concluyó que la jornada partida, que exige a los niños empezar las clases más tarde, aumenta un punto el rendimiento escolar (se evaluó a niños desde los 3 hasta los 18 años) y, más de un punto, en los que previamente tenían peores notas. «Y un punto es mucho», aclara Gonzalo Pin, autor de la investigación y Jefe de Servicio de Pediatría del Hospital Quirón de Salud de Valencia y coordinador del grupo de trabajo de sueño y cronobiología de la Asociación Española de Pediatría.

#### *Por qué no hay que poner Matemáticas o Filosofía a primera hora*

Lo que subyace en la investigación de Pin sobre el rendimiento de los niños en función del tipo de jornada es, en realidad, la importancia de respetar los ritmos circadianos y de aprendizaje de los niños, algo sobre lo que ya llamó la atención el médico francés François Testu, allá por los años 90, precisamente cuando en España aterrizaba la jornada continua. «Testu ya explicó que, contrariamente a lo que se piensa, hay un mínimo rendimiento a primera hora de la mañana, este va aumentando y es máximo a las 11, empieza a disminuir progresivamente y vuelve a subir entre las 15:30 o 16 hasta las 17:30», explica Pin, lo que cuestiona el hecho de que se pongan las materias «fuertes» como Matemáticas o Filosofía a primera hora de la mañana.

La concentración por la mañana es especialmente problemática para los adolescentes, con la paradoja de que entran antes que los de Infantil y Primaria. «Los adolescentes tiene un retraso en su reloj biológico, empiezan a segregar la hormona que nos hace dormir, la melatonina, más tarde, por lo que se acuestan más tarde. Si con la jornada continua los hacemos ir a clase a las ocho de la mañana para que acaben a las dos, el rendimiento es mínimo, es como si nos pusiéramos a trabajar a las cinco de la mañana», explica Pin. La jornada continua provoca, además, un retraso en la hora de la comida. «Acaban a las 14, llegan a casa tarde y terminan

comiendo a las 15 o incluso 16. Comer más tarde favorece la prevalencia de obesidad y diabetes tipo 2. Y esto encima en nuestro país, campeón en obesidad infantil», advierte Pin.

#### *Malos resultados en PISA*

A la jornada intensiva se le suma otro problema y es que España cuenta con unos de los sistemas con mayor carga lectiva y un número más limitado de días lectivos en comparación con los países de nuestro entorno, lo que hace que la intensidad de las jornadas sea de las más elevadas, advierte Gabaldón. «Si sometes a un niño a una atención continuada sin pausas es imposible que rinda y no hacen falta investigaciones para ello», señala Rupérez. También somos los que más recurrimos a clases particulares. «Este esfuerzo de los alumnos choca con la mediocridad de los resultados en PISA» que Gabaldón atribuye, una vez más, a la mala gestión del tiempo escolar.

¿Cómo se llegó a la jornada continua en España si no hay rastro científico de sus beneficios? En las comunidades del sur (Andalucía, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha), históricamente gobernadas por el PSOE, se originó a mediados de los años 90, un movimiento a favor de la jornada continua, empezando en la ESO y después extendiéndose a Primaria. Los argumentos eran el calor en las tardes o que los alumnos tuviesen la tarde libre para otras actividades. «En realidad era una concesión a los sindicatos del profesorado», señala Rupérez. «A los docentes les conviene la continua porque pueden irse a casa y el PSOE apoya esta jornada porque tiene su público natural en el profesorado», apunta Enguita. Nicolás Fernández Guisado, presidente del sindicato de profesores ANPE niega rotundamente esta idea: «Cada centro debe elegir el tipo de jornada que desee y a los profesores les es indistinto porque deben cumplir un horario fijo de presencia en los centros. La idea de que beneficia a los profesores es un mantra de los padres que tienen el concepto de la escuela como guardería, como aparcadero de niños», critica.

Este movimiento se inicia en la enseñanza pública y fue ganando adeptos como algo innovador desde el punto de vista pedagógico, con el apoyo de sindicatos de profesores e incluso también de los padres que recogían a sus hijos al finalizar su jornada laboral (sobre todo los funcionarios).

La jornada intensiva se fue extendiendo también en comunidades del norte en las que el clima no era un problema, por ejemplo en Asturias o algunas provincias de Castilla y León. Al final alcanza a la mayoría: Comunidad Valenciana, Aragón y Baleares... Y llega a la concertada. «Los centros concertados se opusieron por los efectos pedagógicos, pero fueron tachados de conservadores y de no velar por los alumnos, lo cual era falso», defiende Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas. La privada, por su parte, siempre ha optado por la partida: «Ayuda a la socialización de los alumnos y permite más tiempo para desarrollar adecuadamente el currículo», defiende Juan Santiago, presidente de ACADE.



## **La justicia reconoce el derecho del profesorado interino a media jornada a cobrar todo el plus de tutoría y bilingüismo**

*Las denuncias fueron presentadas por una profesora interina de Secundaria en la Comunidad de Madrid, defendida por CCOO, que pidió cobrar la totalidad del complemento por tutoría y bilingüismo*

*La Consejería madrileña de Educación abona estos pluses reducidos en proporción a la jornada reducida, pero dos juzgados han reconocido el derecho de la trabajadora a cobrarlo íntegro*

*Desde el sindicato piden a la Comunidad de Madrid que actúe de oficio eliminando "esta discriminación" hacia los interinos, que podría afectar a "unos 3.000 profesores" de la región en la actualidad*

LAURA OLÍAS. 28/10/2019

Dos sentencias han reconocido el derecho de una profesora interina de Secundaria en la Comunidad de Madrid con jornada a tiempo parcial a cobrar en su totalidad los complementos por tutoría y bilingüismo. La Consejería madrileña de Educación abona estos pluses económicos reducidos en función de la jornada parcial de los interinos, una situación "discriminatoria" en opinión de CCOO, que defendió a la docente en los tribunales. Dos jueces han dado la razón a la denunciante y le han reconocido el derecho a cobrar los complementos retributivos en su integridad.

"Son dos sentencias extraordinariamente importantes", destaca Isabel Galvín, secretaria general de Enseñanza de CCOO Madrid. Según los cálculos del sindicato hay en la actualidad "unos 3.000" profesores interinos con jornadas parciales en la Comunidad de Madrid que pueden estar afectados por lo que consideran una "discriminación" en la política retributiva de la Educación madrileña.

Esta profesora de la ESO, al igual que el resto de interinos con jornadas parciales, cobró los pluses por ejercer como tutora y por dar clase en inglés en el programa bilingüe con cuantías reducidas. La docente reclamó el cobro íntegro de ambos complementos de productividad, que le fue denegado por la Administración madrileña.

Los dos jueces que han estudiado sus recursos ante la justicia, Pablo Álvarez López y Alfonso Villagómez Cebrián, concluyen en sendas reclamaciones (plus de tutoría y bilingüismo) que la docente tiene derecho a cobrar la cuantía total de los complementos.

*"Las tutorías se realizaron de forma completa"*

En el caso de las funciones de tutoría, en el que la Comunidad de Madrid no compareció en el juicio, el magistrado Álvarez López dicta "el derecho al abono íntegro del complemento" ya que "aunque aquella en determinados periodos tuviera un nombramiento a tiempo parcial, no obstante, hay que entender que las tutorías se realizaron de forma completa".

En este sentido, "nada se ha acreditado por la Administración demandada respecto a que las funciones desempeñadas por dicha funcionaria en sus tutorías se hicieran sólo parcialmente", explica el juez.

El magistrado Villagómez Cebrián llega al mismo resultado y reconoce el derecho de la profesora a recibir el plus completo de bilingüismo. El juez destaca que "es claro" que el complemento por bilingüismo "viene a retribuir las condiciones singulares de estos puestos de trabajo consistentes en la complejidad de impartir una asignatura en otro idioma, y que se concretan en un número de horas semanales, sin que puedan existir diferenciaciones de alcance normativo sobre si dicha docencia se presta a jornada completa o parcial".

*El sindicato anima a reclamar*

Desde CCOO celebran el resultado de ambos fallos y destacan su trascendencia de cara al resto de profesores en la Comunidad de Madrid que enfrentan la misma situación de pluses reducidos. Isabel Galvín explica a este medio que el sindicato se va a "dirigir a Recursos Humanos para que ponga en marcha el cumplimiento de este criterio de oficio".

Más allá de que la Administración madrileña modifique su actuación de ahora en adelante, desde CCOO animan a exigir las cantidades dejadas de percibir en "los últimos cuatro años" por aquellos docentes interinos con contratos a tiempo parcial que hayan recibido los complementos reducidos. En el caso de la profesora denunciante en este caso, la Comunidad le debe "453,04 euros" por sus funciones como tutora en dos cursos escolares.

Estas sentencias son resultado de la campaña de reclamaciones que está llevando a cabo el sindicato para "hacer extensiva a otros complementos que quedan por ganar" a los interinos.

El responsable de Enseñanza Pública de CCOO a nivel estatal, José María Ruiz, recuerda que la organización defiende que la función de tutor no se desempeña a medias aunque el interino ejerce a media jornada, "se hace toda la labor y para todos los alumnos". La Federación va a revisar si hay otras Comunidades Autónomas que apliquen una reducción similar en los pluses de productividad, para reclamar su cobro íntegro.

## EL PAÍS

### **Así son las salidas de las carreras universitarias: los de Medicina tienen la mejor y los de Turismo, la más complicada**

*Los médicos tienen el salario más alto, la mayor tasa de afiliación y casi todos un empleo universitario, según un índice elaborado por el Ivie y la Fundación BBVA*

EL PAÍS. 28 OCT 2019

Se mire por donde se mire, los titulados en Medicina son los que tienen una integración laboral más sencilla. Son los que tienen un salario más alto; son los que tienen una mayor tasa de afiliación y casi en el 100% de ocasiones su empleo es de universitario. Con estas tres variables, el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) y la Fundación BBVA construyen un índice de inserción laboral en el que, lógicamente, los médicos aparecen en el primer puesto. En el último, los titulados en Turismo.

Para elaborar este índice, los investigadores toman los datos de egresados en el curso 2013-2014 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a los que sigue en su trayectoria laboral durante los cuatro años siguientes. En ella se ve las bases de cotización más altas, una variable muy próxima al salario que muestra a los médicos en cabeza con una media de 34.290 euros. Les siguen quienes han estudiado Náutica y transporte marino, que tienen una base de cotización de casi 34.000 euros, y los ingenieros aeronáuticos con 30.454 euros.

Este orden no coincide cuando se observan las tasas de afiliación, es decir, el porcentaje de egresados que tienen un trabajo y cotizan a la Seguridad Social. También los mejor colocados son los médicos, un 92,1% de ellos tiene un trabajo. En cambio, los segundos son los ingenieros en computadoras (90,9%) y muy cerca aparecen los ópticos, 90,6%.

## LA SALIDA DE LOS TITULADOS AL MERCADO LABORAL

Estudios universitarios ordenados por el índice de inserción laboral (curso 2013-2014)

	Índice de inserción laboral*	% titulados con empleo de cualificación universitaria			
		Base de cotización (euros)	Tasa de afiliación (%)		
<b>20 PRIMEROS EN BASE COTIZACIÓN</b>					
Medicina	1,47	34.290	92,1	99,7	
Óptica y optometría	1,24	22.402	90,6	93,3	
Farmacia	1,22	24.525	84,4	87,8	
Ingeniería aeronáutica	1,22	30.454	71,0	82,7	
Ingeniería en tecnologías industriales	1,22	29.458	79,6	76,2	
Enfermería	1,21	26.381	70,7	94,7	
Ingeniería de computadores	1,19	29.295	90,9	63,3	
Ingeniería de telecomunicación	1,19	28.737	81,1	71,9	
Desarrollo de software	1,18	29.794	83,3	65,7	
Ingeniería de la energía	1,18	26.412	79,6	76,7	
Matemáticas	1,17	27.351	78,1	74,0	
Ingeniería eléctrica	1,15	26.209	85,6	68,1	
Ing. electrónica industrial	1,15	27.102	83,0	67,1	
Ingeniería naval y oceánica	1,15	28.256	71,9	73,7	
Náutica y transporte marítimo	1,15	33.977	62,5	70,5	
Ingeniería mecánica	1,15	26.885	83,7	66,3	
Ingeniería de sonido e imagen	1,14	26.446	83,4	66,9	
Ingeniería de organización industrial	1,13	30.052	75,2	63,2	
Ingeniería en electrónica	1,13	28.471	83,2	60,2	
Educación primaria	1,12	25.527	77,4	71,4	
<b>ÚLTIMOS EN BASE COTIZACIÓN</b>					
Sociología	0,78	19.306	64,3	38,2	
Ciencias del mar	0,78	17.702	56,1	47,7	
Relaciones internacionales	0,78	20.521	51,5	44,8	
Arqueología	0,78	18.623	64,3	38,9	
Publicidad y relaciones públicas	0,77	20.577	74,7	29,3	
Geografía y ordenación del territorio	0,76	17.353	61,9	40,7	
Audiovisual, imagen y multimedia	0,74	18.269	66,8	33,4	
Finanzas y contabilidad	0,74	20.366	77,7	25,5	
Conservación y restauración	0,73	15.850	53,6	45,3	
Diseño	0,72	19.762	64,7	29,5	
Geografía	0,72	19.403	62,3	30,6	
Rel. laborales y recursos humanos	0,71	18.840	76,9	24,3	
Comercio	0,70	22.510	71,2	21,2	
Bellas artes	0,66	15.753	51,3	36,0	
Historia del arte	0,65	16.708	55,3	29,6	
Comunicación	0,65	20.906	59,3	21,9	
Criminología	0,65	19.633	61,8	22,3	
Gestión y administración pública	0,59	19.034	66,7	16,4	
Turismo	0,57	19.861	65,5	14,0	

\* Índice sintético elaborado con la base de cotización, la tasa de afiliación y el % de titulados con empleo de cualificación universitaria

Fuente: BBVA. EL PAÍS

El otro parámetro con el que construyen el índice analiza si el puesto de trabajo se corresponde con un empleo que requiere formación universitaria, algo que en el caso de Medicina se acerca al 100%. En la lista elaborada por el Ivie y la Fundación BBVA las titulaciones que la acompañan también son sanitarias: Odontología, Enfermería, Óptica, Podología...

Pero la correspondencia entre la titulación y el oficio no garantiza sueldos altos en los primeros años de vida laboral de los egresados. Por ejemplo, los odontólogos están entre quienes tienen una base de cotización más baja, 14.795 euros. Esta base de cotización está algo por encima de la que tienen podólogos y logopedas.

Precisamente el salario es uno de los elementos que llevan a los jóvenes a no estar contentos con su trabajo. Según una encuesta de Funcas entre quienes tienen de 20 a 34 años, el 17% de ellos estaba descontento con el trabajo por este motivo: "cobro poco".

No obstante, este porcentaje está lejos de quienes están contentos con su trabajo, el 82% de los 3.000 internautas consultados por Funcas, el servicio de estudios de las antiguas cajas de ahorro, nacidos entre 1985 y 1999. El motivo, sin embargo, no es la remuneración o el interés por el trabajo sino el entorno laboral (relaciones con los superiores y compañeros).

# europapress.es

## CSIF presenta una queja en el Consejo Escolar del Estado porque "la parálisis política" deja sin convocar 55.000 plazas de interinos

MADRID, 29 Oct. (EUROPA PRESS) –

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha trasladado este martes una queja formal al Ministerio de Educación ante "la parálisis política" y la ausencia de negociación con los sindicatos durante los últimos años y que, entre otras cuestiones, afecta a la convocatoria de 55.000 plazas interinas.

Según el sindicato, el bloqueo político también influye en el déficit de las plantillas, falta de inversión y en los recortes, en las desigualdades entre comunidades autónomas. Asimismo, provoca "desafección del profesorado con la Administración" e inseguridad jurídica.

Durante una reunión celebrada este martes, el Consejo Escolar ha abordado un informe del curso escolar 2018-2019. En señal de protesta, CSIF ha decidido no presentar ninguna enmienda dada la "inutilidad" de este procedimiento puesto que ninguna propuesta sindical se ha llevado a la negociación en los últimos años.

A juicio del sindicato, el Gobierno no puede sustituir la negociación política y colectiva por el debate en el Consejo Escolar, un órgano asesor cuyas decisiones no son vinculantes. Así pues, ha exigido que se adopten las decisiones ya aprobadas en anteriores informes, como el Pacto de Estado por la Educación, Estatuto Docente y 5% de inversión educativa, con el horizonte puesto en el 7%.

En concreto, para evidenciar los efectos de la parálisis política, CSIF ha realizado un informe según el cual, un total de 54.770 plazas correspondientes a personal interino todavía están pendientes de convocar para su estabilización. En estos momentos, al interinidad en la educación todavía afecta al 18,77% de las plazas, frente al objetivo del 8% marcado en el acuerdo firmado con el Gobierno en 2017, según el sindicato.

Además, ha hecho hincapié en que el sistema educativo arrastra un déficit de más de 26.600 docentes. Al respecto, ha añadido que "esta situación se verá agravada, ya que de aquí a 2023 se jubilarán previsiblemente más de 178.000 personas que hoy tienen más de 55 años".

Según ha incidido, por el contrario en los últimos diez años la cifra de alumnos no universitarios ha aumentado un 9,6% en todo el país (+722.733) hasta un total de 8.179.539, mientras que la cifra de docentes solo ha subido un 4,1% (+20.320) generando un desfase en la ratio de alumno por profesor, según otro informe realizado por CSIF.

#### DÉFICIT EN EL GASTO EDUCATIVO Y FALTA DE ACUERDO POLÍTICO

A estos datos de empleo, CSIF añade el déficit en el gasto educativo de 7.123 millones de euros, dado que los diferentes Gobiernos de forma sistemática "no han reflejado el incremento del coste de la vida a esta inversión".

Desde CSIF lamentan que "la falta de acuerdos políticos, el retraso en la formación de un nuevo Gobierno, la prórroga de los presupuestos y los problemas de financiación de las CCAA no han hecho más que agravar la situación". "Todo ello está provocando que no se pongan en marcha soluciones inmediatas a problemas tan graves como el déficit en las plantillas, el exceso de alumnos por aula, la falta de atención individualizada y el exceso de burocracia en los centros", ha señalado.

De manera concreta, CSIF reclama una normativa básica que regule el horario lectivo para todos los docentes y una negociación de este tema en el marco del Estatuto Docente y que un futuro Gobierno estable lidere el Pacto Educativo para modificar la LOMCE y se consensue una Ley que mejore nuestro Sistema Educativo.

## EL PAÍS

### 'Bullying', anorexia, peleas en el recreo... ¿Cuándo es responsable el colegio de los daños que sufren los niños?

*Los jueces condenan a indemnizar si aprecian falta de atención y vigilancia por los profesores*

IRENE CORTÉS. PATRICIA ESTEBAN. Madrid 29 OCT 2019

La semana pasada se dio a conocer la sentencia que condenaban a la Comunidad de Madrid a indemnizar con 7.500 euros a los padres de una menor por no detectar y actuar en un caso de acoso escolar por racismo (texto que puede consultar íntegramente [aquí](#)). Este es solo uno más de los numerosos supuestos en los que los colegios pueden llegar a responder por negligencia en el cuidado de los menores matriculados.

Siempre que haya una situación de dejadez, omisión o una actuación insuficiente, los padres pueden demandar por los daños o el mal que hayan sufrido sus hijos en el colegio, ya sea *bullying*, lesiones, o, incluso, por desórdenes alimentarios como la anorexia. Cuestión distinta es que el centro sea finalmente condenado porque, si bien existen unos parámetros más o menos unitarios para medir la diligencia de los colegios, la culpa de la entidad o los profesores dependerá de cómo valoren los jueces las circunstancias del caso.

#### Responsables de sus alumnos

Los centros educativos, tanto públicos como privados, tienen una especial obligación de cuidado y vigilancia de los menores que se encuentren en sus instalaciones o al cargo de un profesor o empleado (en actividades extraescolares o excursiones, en el recreo, e, incluso, si se escapan del centro escolar). El [artículo 1.903 del Código Civil](#) dispone que los titulares de los colegios "responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias". Una responsabilidad casi objetiva (es decir, que se activa de forma automática), según establece el Tribunal Supremo en una sentencia de 10 de marzo de 1997.

En todo caso, hay una serie de premisas que deben darse para poder exigir esa responsabilidad. En primer lugar, debe existir una actuación negligente del centro o del profesor. En segundo término, debe haber una relación o un nexo entre este comportamiento descuidado y el daño sufrido por el menor. En tercer lugar, debe acreditarse el daño físico o moral provocado, cuya cuantificación se establecerá posteriormente.

#### 'Bullying'

Una de las situaciones más trágicas en ese sentido son los casos de acoso escolar. Según los datos del Teléfono contra el Acoso Escolar del Ministerio de Educación, a lo largo de 2018 se detectaron 5.557 posibles casos de *bullying*. Una cifra que, sin embargo, no representa la realidad, teniendo en cuenta que se trata de supuestos no siempre fáciles de detectar y que las víctimas evitan denunciar. No obstante, en caso de llegar a un tribunal, una de las cuestiones que examinan los jueces es si había protocolo antiacoso y si se actuó de acuerdo con el mismo. Una actividad insuficiente o ineficaz puede ser motivo de condena.

En este sentido, falló un juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Madrid en 2014 (puede ver [aquí](#) la sentencia) cuando condenó a la Administración por un caso de acoso escolar contra un menor. Según el juez, el centro, que conocía del problema entre los niños implicados y la víctima, no tomó las medidas suficientes para evitar la situación, como instaurar un sistema de prevención o un protocolo de actuación. Por ello, el juzgado fijó una indemnización de 4.000 euros por los daños morales sufridos. Un motivo que también empleó, en 2016, el Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de Madrid. En este caso (que puede consultar [aquí](#)), los magistrados reprochan al centro, no solo la inexistencia de un protocolo, sino también que no indagara sobre lo que estaba sucediendo en el grupo, sobre todo teniendo en cuenta el parte de lesiones que presentó el hospital que atendió al alumno acosado después de sufrir una paliza.

No obstante, la existencia de un protocolo no exime al colegio de responsabilidad. Así lo determinó un juzgado de lo contencioso-administrativo Barcelona cuando penalizó en 2018 al Consorci d'Educació de Barcelona a indemnizar con 3.800 euros, más los intereses legales, a la familia de un alumno por la "pasividad" del centro para atajar la situación de *bullying* que sufrió el menor. A pesar de que la escuela contaba con un protocolo, recalca el juez, este no activó "pese a existir un informe de un pediatra que alertaba de posibles indicios de acoso". Según recoge el fallo, el centro se limitó a afirmar que respetaba la opinión del pediatra, aunque no la compartía, lo que, en opinión del magistrado, acentuaba su responsabilidad.

### **Teléfonos móviles**

La permisividad en el uso de los teléfonos móviles de los menores en clase o en instalaciones "especialmente delicadas" como las duchas y vestuarios, puede motivar la condena al colegio por el acoso sufrido por un alumno. Este es el caso que sentenció en enero de 2019 la Audiencia Provincial (AP) de Vizcaya (en una sentencia que puede consultar [aquí](#)), en el que dio la razón a los padres de un menor víctima de *bullying*. Para el tribunal quedó "meridianamente claro" que la actuación del centro había sido "francamente negligente y descuidada" pues lo sucedido demostraba el "fracaso estrepitoso" de los "supuestos controles que se venían realizando para impedir el uso de los teléfonos móviles en el centro escolar, particularmente en un área especialmente delicada y sensible como son las duchas y los vestuarios".

Este mismo tribunal, en cambio, eximió en 2018 a otro centro por acoso escolar (en una resolución que puede consultar [aquí](#)) por "falta de acreditación de conducta negligente del colegio", ya que, según los magistrados, adoptó las medidas oportunas para solventar la situación denunciada por los padres. Según recoge el fallo, se trataba fundamentalmente de un conflicto entre los dos alumnos en exclusiva, y se actuó separando a los niños de la clase para el siguiente curso y elaborando el protocolo correspondiente con información periódica a la inspección educativa.

### **Accidentes**

Más allá del acoso escolar, los colegios también pueden ser considerados responsables por incidentes fortuitos que ocurren en sus instalaciones, como un balonazo durante el recreo o una caída durante la clase de gimnasia, por ejemplo. En estos casos, el centro ha de probar que tomó las medidas suficientes para evitar que el accidente ocurriera, lo que en ocasiones resulta muy complejo teniendo en cuenta que son situaciones prácticamente imposibles de prever. En este contexto, la Audiencia Provincial de Guadalajara condenó en 2009 a un colegio por el golpe que sufrió una menor al ser golpeada por un columpio mientras jugaba en el patio. Para el tribunal, el columpio es un elemento que "entraña cierta peligrosidad", y considera el accidente no se hubiera producido "si los encargados de vigilar a los alumnos hubieran adoptado las medidas de precaución y seguridad oportunas". Asimismo, recuerda que las medidas de vigilancia se deben reforzar cuando se trata de niños de corta edad, como así ocurría en este caso (la menor lesionada tenía cuatro años).

Un fallo similar fue el del Tribunal Supremo cuando en el año 2000 confirmó la responsabilidad del colegio por el balonazo que sufrió un alumno de siete años, provocándole un grave traumatismo craneo-encefálico que le dejó importantes secuelas motoras. El alto tribunal (cuya sentencia puede consultar [aquí](#)) critica especialmente la falta de vigilancia durante el recreo, especialmente teniendo en cuenta que el espacio era compartido por niños pequeños y por adolescentes. Por ello, fijó la indemnización en 28 millones de pesetas (alrededor de 170.000 euros).

A una conclusión diferente llegó en 2015 la AP de Islas Baleares cuando desestimó la demanda de los padres de un menor que sufrió una caída mientras jugaba. En este caso (que puede consultar [aquí](#)), los magistrados constataron que el tropezón fue a causa del empujón de otro compañero, lo que "forma parte de un riesgo normal en la vida escolar". Asimismo, niega que existiese negligencia en la vigilancia por parte del personal docente ya que "no se puede prever un empujón de estas características".

**europapress.es**

## **El Consejo Escolar del Estado recomienda reducir el horario lectivo de los docentes para equipararlo a la media europea**

MADRID, 29 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Consejo Escolar del Estado ha tomado en consideración este martes en sesión plenaria su informe anual sobre el estado del sistema educativo, donde figuran decenas de propuestas de mejora dirigidas al Ministerio de Educación y Profesional, entre ellas el incremento de la inversión educativa o la reducción de la carga



lectiva de los profesores españoles hasta equipararla a la media europea, según han informado a Europa Press asistentes a la sesión.

En concreto, el informe del Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio y al resto de administraciones educativas "que modifiquen la normativa actual para reducir el número de horas lectivas que debe impartir el profesorado de tal forma que no se sobrepase la media de la Unión Europea. El profesorado español pasa más tiempo en clase que sus colegas europeos. En concreto, el horario lectivo de los docentes en Primaria supera el 15,41% de la media europea, mientras en Secundaria está un 6,7% por encima y en Bachillerato un 9,1%.

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

#### MÁS FINANCIACIÓN EN EDUCACIÓN

El Consejo Escolar del Estado es un órgano consultivo integrado representantes de las comunidades autónomas, sindicatos de enseñanza, patronales, organizaciones de padres de alumnos y estudiantes. Entre las decenas de propuestas que incluye el informe del Consejo Escolar del Estado, también destaca "la inmediata corrección" de la actual inversión en educación "recuperando los niveles de inversión educativa previos a la crisis económica", que en 2009 se aproximaban al 5% del Producto Interior Bruto.

Además, según los asistentes a la sesión plenaria consultados por Europa Press, el Consejo Escolar solicita al Ministerio que realice un "informe detallado" sobre las actuaciones realizadas respecto a las recomendaciones que realiza este órgano. Ese documento tendrá que ser enviado al Consejo Escolar del Estado "para que este órgano pueda valorar su contenido y tomar las decisiones que puedan derivarse de dicha valoración".

Desde la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes CANAE destacan también la inclusión de propuestas de mejora para aumentar la financiación del sistema de becas y ayudas al estudio "especialmente en el ámbito no universitario".

## EL PAÍS EDITORIAL

### *Asedio a las aulas*

*La huelga estudiantil en Cataluña fue irregular y, en algunos casos, agresiva*

EL PAÍS. 30 OCT 2019

Las siete universidades públicas catalanas están siendo sometidas a una presión impropia, que merma los derechos de los universitarios y corroe su prestigio institucional. La huelga política indefinida decretada desde ayer —en protesta por la sentencia del *procés*— por dos sindicatos estudiantiles cuyos afiliados suponen una ínfima parte del conjunto cosechó resultados irregulares según los centros y un seguimiento en promedio más bien flojo, pero en algunos lugares, como en la Universitat Pompeu Fabra, la acción coercitiva y agresiva de piquetes impidió la libre circulación de los alumnos y la libre asistencia a clase.

Al fracaso relativo de esta semihuelga impuesta por métodos de presión inadmisibles se le une, sin embargo, el éxito de un asedio que es todavía más grave para el espíritu de un centro dedicado, por principio, al conocimiento y la razón: la aprobación por varios claustros de insólitas facilidades para los estudiantes deseosos de hacer esa huelga. El cambio de los procedimientos de calificación, sustituyendo la presentación periódica de trabajos y la evaluación continua a lo largo de cada semestre por una calificación final, es una pésima idea, producto además de una voluntad sectaria.

Es pésima porque vulnera el sistema evaluador de Bolonia y recorta la seguridad jurídica de los afectados; porque rompe la homogeneidad de aplicación de un método válido para todas las universidades europeas, en perjuicio de la comparación de saberes y aptitudes por la que tanto se ha luchado, y porque quiebra la igualdad de trato, al manejar homogéneamente actitudes dispares, la de quienes optan por no asistir a clase y la del resto, aunque en algunos casos se haya remitido la decisión última a las facultades. Y porque, en fin, no es gratis. Estas "facilidades", contra lo que sostiene el rector de Girona, no se otorgan "sin que ello suponga un perjuicio para nadie". Es al revés; perjudican a todos, al deteriorar el prestigio de todas las instituciones

universitarias y sentar un precedente insidioso: ¿acaso no se podrá alegar como motivo para “facilitar” otras huelgas la “excepcionalidad” a la que ahora se ha recurrido?

Lo extraordinariamente negativo es que todo esto suceda en un escenario en el que, una vez más, no se respetan los derechos de amplios sectores: la huelga no ha concitado mayorías; la violencia ha hecho aparición en las aulas, y algunas autoridades académicas (no todas) se han dejado arrastrar por el clima que agitan los responsables de la Generalitat, incitando o disculpando el desorden. Lo propio de la Universidad es generar pensamiento y criterios propios, respeto de la pluralidad, libertad de ideas y de cátedra, y no el sometimiento a idearios excluyentes y discriminatorios.

Ya el manifiesto universitario contra la sentencia del Tribunal Supremo sobre el *procés* desbordó la crítica legítima de una resolución judicial y vulneró el principio democrático de respeto a la independencia de los jueces, mediante imputaciones exorbitantes. En la Universidad de Lleida se acompañó también de acuerdos para declarar *personas non gratas* a personajes públicos como el jefe del Estado, el magistrado Manuel Marchena y la delegada del Gobierno en Cataluña. Malas credenciales para defender la autonomía universitaria y los otros privilegios necesarios para esta institución. Es la propia Universidad la que debe demostrar que acredita merecerlos.



## La «parálisis política» afecta directamente a la educación, lamentan los docentes

Los sindicatos de docentes CSIF, STES, CCOO y UGT han lamentado que la «parálisis política» esté afectando directamente a la educación, con falta de inversión, el mantenimiento de los recortes y el déficit de las plantillas, entre otras consecuencias

EFE. Madrid 30/10/2019

Los sindicatos de docentes CSIF, STES, CCOO y UGT han lamentado este martes que la «parálisis política» esté afectando directamente a la educación, con falta de inversión, el mantenimiento de los recortes y el déficit de las plantillas, entre otras consecuencias.

Lo han asegurado diversos representantes de estos sindicatos poco antes de entrar al Pleno del Consejo Escolar del Estado, que debe dar luz verde al proyecto de su Informe 2019 (con datos del curso 2017-18).

Desde UGT, Maribel Loranca ha señalado que «desgraciadamente» en los últimos años la «parálisis política» ha hecho que la educación «siga infrafinanciada».

«Demandamos que es la hora del profesorado, que sufre unos recortes que solo se han revertido a la mitad», según Loranca, que ha instado a mejorar las ratios (número de alumnos por profesor), las cuales «siguen infladas a pesar del tímido esfuerzo» del actual Gobierno en funciones.

Para Francisco García, secretario general de la Enseñanza de CCOO, se debería salir de «la situación de bloqueo político» en el que estamos porque la educación «no puede permitirse por más tiempo este 'stand by'».

CCOO ha pedido hablar de financiación, recuperando el 5,1 % del PIB para educación; una nueva ley educativa que derogue la Lomce y sume calidad y equidad; y se abra el debate del profesorado, negociando un Estatuto Docente. «Para todo ello necesitamos que haya Gobierno», ha enfatizado.

El presidente nacional de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, ha criticado también el déficit en el gasto educativo y la falta de acuerdos políticos. Además, este sindicato ha realizado un informe que concluye que 54.770 plazas correspondientes a personal interino todavía están pendientes de convocar.

En estos momentos, la interinidad en la educación todavía afecta al 18,77 % de las plazas, frente al objetivo del 8 % marcado como objetivo en el acuerdo firmado con el Gobierno en 2017.

STES ha expuesto ante el Consejo Escolar la necesidad de derogar la Lomce y acabar con los recortes en la escuela pública, en concreto, con las «elevadísimas ratios», la «sobrecarga horaria del profesorado», la «tardanza en las sustituciones» o el déficit del profesorado de apoyo» que afectan al éxito escolar.

## EL PAÍS ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO MARINA

### “La tecnología está creando una pasividad peligrosa”

*El pensador denuncia "un empobrecimiento intelectual absoluto y dramático" por el mal uso del móvil*

ELISA SILIÓ. Madrid 30 OCT 2019

El filósofo y pedagogo José Antonio Marina (Toledo, 1939) cree que se está extendiendo una “idea destructiva”: ¿para qué lo voy a aprender si lo puedo encontrar en Internet? Él contesta con una diapositiva de las cuatro ecuaciones del campo electromagnético de Maxwell: ¿Las entendéis? Cree que hay que reivindicar el

conocimiento y ha escrito un libro, *Historia visual de la inteligencia* (Conecta), en el que con textos, mapas mentales y jeroglíficos repasa la historia de la humanidad hasta la inteligencia artificial.

**Pregunta.** Los nórdicos invierten mucho en educación infantil porque el cerebro se forma entonces. ¿Deberíamos poner más fondos?

**Respuesta.** Es importante porque en la primera infancia, hasta los siete u ocho años, el cerebro es extraordinariamente plástico y se establecen las conexiones neuronales. Pero uno de los descubrimientos más sorprendentes de la neurología, ya hace 15 años, es que hay una segunda época dorada del aprendizaje, en la que se rediseña el cerebro con un tipo nuevo de neuroplasticidad, entre los 13 y los 18 años. Cambia la anatomía del cerebro, los grandes hábitos se implantan mejor y podemos corregir fallos educativos.

**P.** De modo que no se puede descuidar a los adolescentes.

**R.** El niño tiene que aprender a organizarse en el mundo al que ha venido y el adolescente aprender porque se va a emancipar. Siempre hacemos responsables a las hormonas de las alteraciones en la adolescencia, pero también está cambiando la forma de funcionar el cerebro. Hay que aprovechar esta capacidad.

**P.** Se les reprocha tener déficit de atención, de hecho, las clases son más cortas (50 minutos).

**R.** Hasta un 12% de los alumnos tienen problemas de atención. El uso de móviles está dificultando la atención voluntaria. Al mirarlo y volver a la tarea podemos perder hasta el 40% de la información que manejábamos. Es una especie de hacer y deshacer. Un síndrome compulsivo, si no miran la pantalla cada tres o cuatro minutos empiezan a sentir una especie de angustia. Eso es un disparate completo. Ese trajín puede ser de 300 o 400 veces al día. Hay mucha gente que no es nativa digital y empieza ahora por el móvil a tener dificultades para leer un texto medianamente largo. Eso es un empobrecimiento intelectual absoluto y dramático.

**P.** ¿Habría que hacer como en Silicon Valley que prohíben el móvil a las cuidadoras?

**R.** En mi libro se cuenta cómo la tecnología está haciendo las cosas tan fáciles que empieza a resultar casi insoportable hacer un pequeño esfuerzo. Queremos que una aplicación lo resuelva todo. Al final se crea una pasividad que es peligrosa. No hay que ser solo bueno técnicamente sino crítico.

**P.** El 85% de los trabajos de 2030 no se han inventado, según el informe Dell Technologies. ¿Estamos preparados?

**R.** En 2040 o 2050 no solo habrá cambios en los trabajos, sino desembarco de sistemas potentísimos de inteligencia artificial, de microimplantes neurológicos, de drogas de la memoria o de avances genéticos, aunque estos más lentos. Y hay compañías informáticas —en especial Google— preparadas para hacerse con el talento con programas educativos muy potentes, mientras que en el mundo de la educación no estamos reaccionando. Este libro aborda cómo el mundo de la inteligencia artificial maneja muy bien la parte cognitiva pero no la parte emocional, que es la que nos lleva a tomar decisiones.

**P.** Canarias imparte la materia Educación Emocional.

**R.** La asignatura se queda corta. No podemos decirles a los alumnos cómo resolver los problemas que tendrán, pero sí proporcionarles recursos para ser rápidos en aprender, tenaces, optimistas... Tienen que saber gestionar las emociones, sobreponerse al fracaso, disfrutar de las cosas buenas, saber elegir las metas, saber centrar la atención... La rapidez en el aprendizaje es lo que nos ha definido como especie y por tanto es el núcleo de lo que somos.

**P.** Usted se pregunta por qué si somos tan inteligentes hacemos tantas tonterías.

**R.** Por ejemplo, en Reino Unido se plantean que el Brexit va a ser malo para ellos y la Unión Europea. La psicología estudia la inteligencia como si fuese una facultad individual, pero se da en un entorno social que la favorece o la destruye. Con el nacionalismo hay que plantearse si se están tomando decisiones inteligentes o entregando emociones que no se sabe bien adónde conducen. Y todo esto es teoría y práctica de la inteligencia y la educación.

**P.** Distintos informes manifiestan que los alumnos no practican el “mens sana in corpore sano”. ¿Es grave?

**R.** Educación Física es una asignatura que en España metemos de clavo y con poco tiempo cuando el ejercicio es el gran protector del cerebro. Por eso la gente mayor debe ejercitarse más físicamente que intelectualmente. Y, si el deporte es reglado, a los niños les organiza mucho la conducta y es un antídoto contra la obesidad, la droga o el alcohol. Además, deberíamos dar más protagonismo a los profesores de Educación Física y Teatro, porque tienen un acceso diferente —sobre todo en secundaria— a los alumnos. Nadie en la cancha discute que el entrenador sabe cómo se juega y quiénes son los jugadores.

# El programa del PSOE en educación incluye propuestas idénticas a las de Unidas Podemos en abril

MADRID, 30 Oct. (EUROPA PRESS) –

El programa del PSOE para las elecciones generales del próximo 10 de noviembre incluye propuestas educativas idénticas a las del programa electoral de Unidas Podemos del pasado mes de abril, y también del documento que la formación de Pablo Iglesias remitió a los socialistas en agosto para formar un gobierno de coalición. De este modo, los socialistas incorporan a su programa electoral la gratuidad del material escolar, una promesa que no defendieron en las elecciones de abril, y lo hacen copiando la redacción del programa que Unidas Podemos presentó en los últimos comicios generales.

"Garantizaremos la gratuidad real y efectiva de la educación obligatoria: libros, material escolar y comedor durante todas las etapas para familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica", se lee tanto ahora en el programa del PSOE como en el de Unidas Podemos de entonces. Lo mismo ocurre en otra de las novedades en el programa educativo con el que Pedro Sánchez concurre a las elecciones del 10 de noviembre. Los socialistas prometen ahora "un plan de mejora de la convivencia para la prevención del acoso escolar y la violencia en los centros educativos". Idéntica denominación y redacción a la utilizada por la formación de Pablo Iglesias en abril.

Otras nuevas propuestas para educación del PSOE son iguales a las que contenía el documento 'Propuestas para retomar el diálogo. Por un acuerdo integral de gobierno de coalición' que Unidas Podemos remitió a los socialistas en agosto. En ese documento, Unidas Podemos defendía, por ejemplo, dedicar "una especial atención al profesorado y a su carrera docente, reforzando la formación inicial, el sistema de acceso a la carrera y promoviendo estabilidad docente y la evaluación del desempeño de manera acordada con los representantes del sector". En el nuevo programa del PSOE están calcadas hasta las comas de esta propuesta.

## EL PSOE LAS INCORPORÓ EN SEPTIEMBRE

Estas propuestas ya las incluyó el PSOE al documento 'Propuesta abierta para un programa común progresista', presentado a principios de septiembre y con el que Pedro Sánchez confiaba en lograr al apoyo de Unidas Podemos para una investidura que nunca llegó y abocó a la convocatoria electoral de noviembre. En aquel documento del PSOE, la mayoría de las propuestas educativas eran las mismas que Unidas Podemos remitió a los socialistas en agosto en agosto. En concreto, de las 34 propuestas, 26 son del documento que la formación de Pablo Iglesias envió al PSOE.

Otras de aquellas propuestas, sin embargo, no aparecen ahora en el programa electoral del PSOE, que en materia educativa propone un Pacto Educativo que derogue la vigente LOMCE y "blinde la educación pública como eje vertebrador del sistema educativo", así destinar el 5% del Producto Interior Bruto (PIB) a la educación "en el año 2025". En ese horizonte de financiación, los socialistas distan de Unidas Podemos, que reclama incrementar el gasto en educación hasta situar la inversión en España en un 5,6 % del PIB en el año 2023 para alcanzar la media de otros países.

---

## MAGISTERIO

*Entrevista con el Consejero de Educación de Navarra*

### **Carlos Gimeno: “Con EH Bildu no se ha pactado nada, ni tenemos contactos en el ámbito educativo”**

*Gimeno viene con el objetivo de reordenar las prioridades y poner en primer plano la Educación por delante de aspiraciones identitarias, culturales o ideológicas. Veremos si le dejan.*

JOSÉ M<sup>a</sup> DE MOYA Martes, 29 de octubre de 2019

Ninguno de los dos salimos satisfechos de la entrevista porque nos enzarzamos más con cuestiones ideológicas y políticas que educativas. De hecho, nos emplazamos a otra... No somos del todo culpables porque, lamentablemente, la Educación navarra de los últimos años ha estado demasiado teñida por lo político, lo identitario y lo ideológico: EH Bildu, euskera, Skolae... Por lo demás, agradecer la amabilidad del consejero que se acercó a nuestra redacción.

*¿Qué grado de independencia tiene el consejero de Educación por el tipo de Gobierno que se ha tenido que formar?*

—No se ha negociado nada con EH Bildu, no se ha pactado nada, ni programado nada, ni se tienen contactos en el ámbito educativo. En contra de los mensajes que se han enviado desde algunos medios.

*¿Por qué se abstuvo EH Bildu entonces?*

—Ellos tendrán sus motivos. Cada grupo parlamentario sabe administrar su capacidad de influencia, pero desde luego nunca ha habido un pacto con EH Bildu ni para el Gobierno de Navarra, ni para establecer un acuerdo programático en Educación.

*Y con sus socios de Gobierno, ¿se sienten cómodos?*

—Hay un acuerdo programático con el que yo, como consejero del Partido Socialista, me siento muy cómodo. Creo que es un acuerdo a favor de la escuela pública, de la coeducación, de la distribución equilibrada de los más desfavorecidos... Pone en valor la Formación Profesional y la escuela rural. Un acuerdo que va a poner orden en el programa de aprendizaje de inglés, una cuestión de la que Navarra no se ha ocupado y nos preocupa.

*Hablando de idiomas, ¿tienen un pacto sobre el euskera?*

—Las actuaciones en torno al euskera se enmarcan en la ley del 86. Se trata de una lengua propia que hay que divulgar en el ámbito de la progresividad, la gradualidad y el respeto. En este sentido, las familias que quieran enseñanza en euskera la tendrán y las otras, no. Dependerá de la libertad de las familias.

*¿Es que piensa que en la legislatura anterior se fue demasiado lejos en esa promoción del euskera?*

—Es una cuestión de sensibilidad. Yo puedo hablar por mi rol de portavoz en la anterior legislatura. Se hicieron actuaciones que no iban a favor de la escuela pública, que no estaban en consonancia con lo que llamamos igualdad de oportunidades, pero yo prefiero poner el foco en el futuro. Ahora se ha pactado que no haya ninguna arbitrariedad.

*¿Se perjudicó a la escuela pública por motivos ideológicos?*

—Bueno, había una visión de que en las zonas rurales era más complicado estudiar euskera. Sin embargo, nosotros pensamos que los derechos lingüísticos de los alumnos sí están asegurados porque están asentados en un principio educativo de sectorización y hay centros de referencia del modelo D [enseñanza solo en euskera]. Y en aquellos lugares donde no se obtenga una ratio mínima podrán estudiar en el modelo que decidan las familias, según lo que dice la ley.

*Es inevitable tener que hablar de otro tema controvertido, Skolae [programa escolar de igualdad de género].*

*¿Es ideología de género como dicen?*

—La ideología de género es un concepto más político que social que algunos utilizan para defender políticas educativas que nosotros no compartimos.

*¿No hay un cierto enfoque paternalista que invade las competencias de las familias?*

—Basta salir a la calle y ver los problemas de violencia de género que tenemos. Desde algunos sectores quieren ver la igualdad de género como una ideología y no, es un concepto educativo. Estamos buscando fuentes formales que no invadan conceptos morales y religiosos. No podemos confundir la moralidad con la igualdad. Son ámbitos diferentes.

*Veamos ejemplos. ¿Cree que es bueno que los alumnos elijan su orientación sexual?*

—Yo creo que es bueno para cualquier persona. Los condicionantes de género no nos llevan a ningún sitio. Cada cual debe tener el objeto de deseo que considere oportuno. Es su proyecto vital, independientemente de su educación, su cultura, su credo, su situación personal o funcional.

*¿Por eso el programa no habla de “amor” sino de “amores”?*

—Hablar de amores es hablar de libertad, de diferentes orientaciones.

*He leído que quiere que el programa sea obligatorio en la Concertada, ¿es así?*

—Sí, esa es mi posición.

*¿No le parece que Navarra ha perdido el protagonismo educativo que llegó a tener por enfocarse en cuestiones más ideológicas o identitarias como estas?*

—Yo creo que Navarra es una comunidad muy, muy diversa y, en ese sentido, tiene que conjugar una programación general de la enseñanza con muchos modelos lingüísticos, lo cual enriquece y es un valor cultural y educativo. Esta legislatura es el momento de que la escuela pública sea de excelencia, que esté basada en la equidad y que sobre la base de la calidad, podamos introducir toda la diversidad lingüística que hay.

*¿Quizá se invirtió el orden de prioridades?*

—Sí, yo creo que hay que establecer un proyecto educativo amplio y plural que tenga a la escuela pública como base y, a partir de ahí, instrumentalizar todo tipo de políticas educativas que recojan la diversidad de Navarra, que es mucha.

*¿Quiere volver a poner a Navarra en su sitio?*

—Yo creo que la escuela pública ahora tiene que ser la mejor, una referencia, y por eso vamos a trabajar estos cuatro años. Yo no quiero usar la Educación para ningún objetivo político, de hecho en mi equipo no hay gente de partido. Es muy plural.

*Habla todo el rato de la Pública, ¿qué papel juega la Concertada?*

—Tienen que compartir la responsabilidad social de escolarizar a todo el alumnado y lo que me gustaría como consejero es que se redujera esa fragmentación que hay entre los centros.

*¿Cómo van a hacerlo?*

—Estamos en los primeros esbozos, pero queremos tender hacia el modelo aragonés, es decir, poner fases no solo en el periodo ordinario de matriculación sino en el extraordinario, fuera de plazo. De modo que todos los centros sostenidos con fondos públicos tengan una reserva de plazas para los alumnos de exclusión. También queremos ver qué pasa con las cuotas o donaciones que pagan las familias.

*En Aragón hubo bronca...*

—Lo sé. No queremos crear conflicto, queremos hacerlo de forma cómoda, cálida.

*Por cierto, ¿habría que traspasar a los alumnos de centros de Educación Especial a ordinarios?*

—Sí, hay que ir en esa línea.

*¿Desaparecerán los centros de Educación Especial?*

—Ojalá pudieran desaparecer. Pero hay que respetar la libertad de las familias. Mi prioridad como consejero es que la escuela pública sea muy escogida porque funcione y trabaje muy bien. Para conseguir que las familias la elijan. Sin ir contra la libertad de elección.

---

## **el diario de la educación**

### **¿En qué medida afecta al normal funcionamiento del curso la acumulación de procesos electorales?**

*Esta noche comienza la campaña electoral. Otra. En los últimos cinco años, en España se han vivido cuatro votaciones (2015, 2016, 2019 -abril y noviembre-), a las que hay que sumar autonómicas, municipales y europeas. ¿Afecta esto a los centros educativos? Con El Diari de l'Educació hemos preguntado a diez personas con perfiles profesionales y territoriales muy variados.*

REDACCIÓN 31/10/2019

Desde hace unos años, España no parece hacer otra cosa que acudir a las urnas. Se suceden gobiernos debilitados incapaces de tejer alianzas estables con las que gobernar. Hemos querido preguntar a representantes de la educación cómo afectan tantas campañas electorales, tantos comicios, al normal funcionamiento de los centros en el día en el que comienza la última (de momento) campaña electoral.

La incertidumbre en direcciones y claustros, la paralización de las políticas educativas en las comunidades ante el riesgo de cambios importantes en el Ministerio, la sensación continua de vuelta a empezar o la autocensura en los claustros son algunas de las respuestas más comunes.

Y sobre la mesa, la pregunta fundamental que se hacen algunos alumnos en sus pupitres: "Si siempre nos mandáis dialogar para resolver los problemas entre nosotros por qué ellos no han sido capaces de ponerse de acuerdo?".

**Toni Solano.** Director del IES Bovalar. Valencia

A estas alturas del curso, las campañas electorales no suelen alterar el funcionamiento de los centros. En Bachiller o grupos de 3º y 4º de ESO pueden servir para estimular debates interesantes en asignaturas de lengua o del ámbito social, incluso en las científicas si afectan a cuestiones más concretas de su ámbito. Sin embargo, la crispación política de los últimos años está provocando que muchos docentes se autocensuren en el aula. Es lamentable que siempre hayamos podido abordar temas como el aborto, los nacionalismos, la pena de muerte, la religión, etc. desde una mirada crítica y abierta al debate, pero que ahora tengamos que hacerlo con la amenaza (velada o manifiesta) de ser considerados adoctrinadores.

Por lo que respecta a la provisionalidad, sí que se ha notado cierta parálisis en decisiones políticas que deberían garantizar el buen funcionamiento de los centros. Las promesas electorales avivan la política de medidas improvisadas y sin un estudio de viabilidad a largo plazo. La planificación escolar, que requiere visiones anticipadas de diez o doce años, no existe y, por tanto, hay problemas de previsión en el mapa escolar, en la oferta de especialidades o en la asignación de recursos y equipamiento a los centros.

En resumen, las elecciones son síntoma de democracia y deberían ser una oportunidad para aprender en el aula, pero para ello hace falta que los políticos saquen sus disputas del ámbito escolar y dejen trabajar en paz a los docentes.

**Montse Blanes.** Directora del Instituto Bonanova de Formación Profesional (Barcelona)

Si hablamos de normal funcionamiento del curso en realidad no nos afecta, el curso sigue funcionando con normalidad más allá de que en alguna tutoría se pueda aprovechar para comentar con el alumnado determinados aspectos. En nuestro caso, tampoco somos colegio electoral, por lo que tampoco hay una problemática añadida. Pero sí que es cierto que en el plan más estratégico, la incertidumbre y/o la sensación

de volver a empezar afecta especialmente a los equipos de los centros, que ven con intranquilidad, no tanto el proceso electoral en sí mismo, sino los resultados posteriores, especialmente en Educación, donde las leyes y las decisiones importantes no están blindadas. Tienes una sensación como de fragilidad, cuando lo que necesitas es ver clara la estrategia y hacia dónde se tiene que ir.

**Patricia Cabrejas.** *Maestra de infantil y primaria en una escuela rural (Segovia)*

En mi experiencia en los colegios rurales lo que más afecta es el cambio de alcaldía, es decir, las elecciones municipales. Las elecciones generales, mientras no vayan unidas a cambios legislativos o normativas en cuestión de tutorías, no afecta.

**Miquel Gelabert.** *Secretario general de STEI Intersindical. Islas Baleares*

Con las competencias en materia educativa que tiene la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, la organización de los centros no se ve significativamente afectada por los continuos procesos electorales de ámbito estatal. La inestabilidad del gobierno estatal afecta a Educación en su marco legal, puesto que seguimos con una ley, la LOMCE, que no se puede modificar o derogar y, por otro lado, no se resuelve el tema estructural de la carencia de financiación del Estado a las Islas Baleares, lo cual afecta directamente a la carencia de inversión en servicios básicos como es la Educación y, en concreto, al Plan de infraestructuras educativas, los servicios de atención a la diversidad y de acogida, y la disminución de horas lectivas y de ratios, entre otros.

**Miriam Leirós.** *Profesora de secundaria (A Coruña)*

Nos afecta a nivel social pues los estudiantes ya no son ajenos a temas que se suponen adultos, parece que no existe mayor prioridad ni problema, todo lo demás queda a la espera. Los debates de los hogares traspasan muchas veces la puerta del colegio. La educación está transferida a las comunidades autónomas por lo que no afecta a la logística inmediata pero la tensión que se vive en el ambiente es inevitable. Además, los que estamos en centro electoral tenemos que dejar desde el viernes una zona habilitada y recogerla el lunes, incluso nos ha ocurrido tener que recoger papeletas electorales no usadas. Vete luego tú a clase a hablar de no malgastar.

Particularmente, en este proceso, la pregunta que más me hace mi alumnado es “si siempre nos mandáis dialogar para resolver los problemas entre nosotros ¿por qué ellos no han sido capaces de ponerse de acuerdo?».».

**Xavier Chavarria.** *Jefe de la inspección educativa de la ciudad de Barcelona*

Todas las cuestiones sociales y políticas tienen, como no puede ser de otro modo, su repercusión en las escuelas. Por ejemplo, el movimiento de la activista medioambiental sueca Greta Thunberg. Del mismo modo, los procesos electorales.

No obstante, si hay anomalías o elementos extraordinarios en estas cuestiones como, por ejemplo, la acumulación de actos electorales por inestabilidad política o elementos confrontados que inciden (largo periodo de gobierno en funciones, candidatos inhabilitados u otras), la repercusión escolar puede ser mayor. Especialmente, si algunas opciones políticas pretenden poner en cuestión aspectos que afectan directamente a las escuelas o han ido haciendo bandera de ellos (posicionamiento contra la inmersión lingüística, denuncias contra centros docentes por supuesto adoctrinamiento, denuncias contra profesorado, campañas contra la educación sexual en las escuelas, etc.)

En estas circunstancias se puede decir que –más que la política entre en las escuelas– son las opciones partidistas las que, de manera nada justificada, invaden el ámbito escolar en campaña electoral. Esto puede considerarse una grave irresponsabilidad.

**Guadalupe Jover.** *Profesora de secundaria (Villalba. Madrid)*

La escuela es, también en esto, un clarísimo reflejo de lo que se vive en las calles y en los hogares. Pocas veces vi a mis estudiantes más pendientes de una campaña electoral que en las elecciones de abril. Pocas veces los he visto tan ajenos como en esta ocasión. En cuanto a los docentes, y más allá de las ideas de cada cual, hace tiempo que dejamos de confiar en que el cambio de mayorías parlamentarias hiciera realidad la derogación de la LOMCE, la reversión de los recortes, el incremento del presupuesto dedicado a educación, la apuesta inequívoca por la escuela pública...

Todo aquello, en fin, que nos prometieron y por lo que tanto hemos luchado. Así que vamos a salto de mata, con una permanente sensación de provisionalidad, y sufriendo por el abandono en que han dejado al alumnado más vulnerable. Estamos exhaustos y hondamente decepcionados.

**Rosa Artigal.** *Directora de Acción Educativa del Consorcio de Educación de Barcelona*

El hecho de que en los últimos tiempos haya más campañas electorales de lo que era habitual hasta hace pocos años genera una sensación de provisionalidad política y nos lleva a hacer dos tipos de análisis: uno relativo al impacto en la vida de los centros y otro, más general, sobre el conjunto del sistema, que inevitablemente también afecta a los centros en su concreción.

En cuanto a la dinámica propia de los centros y a su organización, una campaña electoral permite trabajar competencias específicas de las diferentes áreas, especialmente las de los ámbitos social y lingüístico, que derivadas de situaciones reales facilitan un aprendizaje más significativo. También el trabajo de las competencias transversales relacionadas con la aprender a aprender y el crecimiento personal y social, pudiendo analizar diferentes propuestas políticas relacionadas con la mejora de la sociedad, facilitando a los alumnos herramientas y actitudes para hacerlo: el trabajo en grupo, desarrollo del pensamiento crítico, el respeto por las posiciones de los otros, la asertividad y la empatía etc.

Pero si hacemos una lectura desde una mirada de sistema, a diferencia de países como Finlandia donde la educación disfruta de consensos amplios y no es constantemente puesta en entredicho, aquí el hecho de vivir en una situación, ciertamente, de provisionalidad, presentando propuestas de política educativa que no llegan a tener suficiente tiempo para implementarse y desplegarse, y no siempre en línea con la Ley de Educación de Cataluña, genera incertidumbre, no facilita un buen despliegue curricular y de evaluación, la organización de algunas materias o el tratamiento de las lenguas, entre otros aspectos.

La situación de tensión política y social que se vive (que es, a su vez, la causa de las repeticiones electorales) es también una magnífica oportunidad para que los centros, especialmente los institutos, desarrollen una gestión de aula que contraste con la crispación general y haga evidente valores como la tolerancia y el respeto, indispensables en un verdadero estado democrático. Hacer, en definitiva, que el centro sea un lugar donde se pueda hablar de todo sin miedos, silencios o tabúes.

**Jesús Jiménez.** *Docente jubilado y exinspector de Educación (Zaragoza)*

La tensión política que se produce en todo proceso electoral apenas tiene repercusión en los centros escolares. Es posible que llegue en algún momento a ciertas (no todas) salas de profesores pero no se refleja en el día a día de las aulas. Desde hace mucho tiempo la educación ha dejado de ser asunto prioritario en las campañas electorales, quedando reducida a unas cuantas pinceladas en los programas, alguna proclama más o menos genérica en los mítines y pequeños rifirrafes sobre los consabidos temas de la religión y la privada en algún debate.

Sin embargo, sí tiene una repercusión directa en el sistema educativo y en los propios centros la actual la acumulación de procesos electorales. Paralización estatal e incertidumbre territorial. Por un lado, paralización de proyectos estatales tan interesantes como una ley de bases que derogue definitivamente la LOMCE, un posible estatuto docente o un plan efectivo para la revitalización de la FP. Por otro, incertidumbre en los gobiernos autonómicos para impulsar sus propias políticas educativas sin ver claro el horizonte normativo general y sin seguridad económica ante las dificultades para aprobar unos nuevos presupuestos estatales. Ese clima de inestabilidad política dificulta la puesta en marcha de nuevos proyectos en los centros escolares y alimenta la rutina en las aulas. Mientras, la LOMCE sigue su camino como si nada pasase.

**Xavier Ureta.** *Coordinador del Grupo Investigación y Escuela. Colegio de Pedagogos de Cataluña*

En condiciones normales, no hay duda de que los procesos electorales suponen un trastorno. En especial si las condiciones son tan excepcionales como las que está viviendo Cataluña, donde desde 2015 hemos pasado por tres procesos electorales en el Reino de España, y otros tres en Cataluña, es evidente que el trastorno es insostenible desde el punto de vista de la educación. Primero, afecta físicamente a los espacios de muchas escuelas, donde hay movimiento de cabinas y papeletas, antes y después de las votaciones. En segundo lugar, los medios audiovisuales bombardean constantemente con mensajes de propaganda, o alteran las programaciones, con lo cual los hogares se ven truncados de algunos de los programas predilectos. Por otro lado, con los altos índices de participación que se están dando, no hace falta decir que niños y niñas a menudo son espectadores pasivos de discusiones en los ámbitos familiares o círculos de amistades, especialmente en estos momentos de tensión sociopolítica. Negar que todos estos elementos afectan el rendimiento académico de los niños es desconocer y ningunear su sensibilidad respecto de la inestabilidad ambiental que se respira en estas circunstancias excepcionalmente intensas. Esto, sin descuidar que mientras hay contiendas electorales los presupuestos que afectan a educación, sanidad o servicios sociales –los que afectan a las personas, en definitiva– se quedan en suspenso.

## La escuela pública también segrega

*La segregación escolar va por barrios y por titularidad de los centros, confirman recientes estudios. Pero no solo. Las políticas educativas están llevando la lógica del mercado también a los centros públicos, alentando en ellos la competitividad y la segregación.*

Guadalupe Jover. Profesora de Secundaria

“Mamá, ¿esto es un colegio?”. Un buen termómetro para calibrar la magnitud de la desigualdad educativa en España son las instalaciones deportivas de sus centros. La pregunta reproduce el asombro de uno de mis hijos – 6 o 7 años entonces- al llegar con su equipo de fútbol a un colegio concertado de la ciudad de Alicante. Campos y campos de fútbol, canchas de baloncesto, una piscina cubierta... El colegio era, sí, religioso, y a mi cabeza vinieron unas palabras del Evangelio: “Ay del que escandalizare a uno de estos pequeños...”. Porque había escándalo en las palabras del niño: una perplejidad a la que no supe dar respuesta.

Imaginaba, además, el asombro inverso: el de los niños y niñas crecidos en ese entorno, el del colegio aquel, en sus visitas a centros públicos como el de mis hijos, con unas instalaciones más bien modestas. ¿Cómo evitar la cristalización del clasismo, de una mirada que naturaliza las diferencias sociales y de derechos? En la



escuela, lo ha dicho muchas veces Pedro Uruñuela, no solo aprendemos contenidos de esta o aquella materia, sino también y, sobre, todo modelos de convivencia.

En las últimas semanas diversos artículos han venido a poner el foco en lo que es, sin duda, el principal problema de la educación en España: una segregación creciente que no hace sino aumentar las cotas de desigualdad presentes y futuras. España es ya el 5º país más segregador de Europa por nivel socioeconómico y, entre las comunidades autónomas, es Madrid la que se lleva la palma.

En cuanto a las causas, de nuevo los informes ponen cifras a nuestro conocimiento empírico: la residencial, la doble red privada-pública, y las políticas educativas de cuasi-mercado que apuestan por la mal llamada “libertad de elección” y la competitividad entre centros. Las tres variables, inevitablemente, se entrelazan. Son muchos los barrios de Madrid con unas diferencias insostenibles en la composición del alumnado en centros que apenas distan un puñado de metros.

Mucho se ha escrito -y habrá que seguir haciéndolo- sobre las múltiples formas, consentidas por la Administración, de que se valen infinidad de centros concertados para incumplir los criterios de admisión del alumnado y establecer filtros insalvables a quienes no se ajustan al prototipo de estudiante que buscan.

¿Y los centros públicos? ¿Seleccionan también a su alumnado? ¿Competen entre ellos? ¿Segregan, incluso, de puertas adentro? Resuenan en mi cabeza las palabras de mi amiga Mila. Andaban ella y su pareja conociendo los coles del barrio para escolarizar a la mayor de sus hijas, cuando la directora de uno de ellos esgrimió como argumento de calidad que en su colegio no había niños inmigrantes. Clasismo y racismo, sí, también en el corazón de la escuela pública.

“Hay que votar a favor del bilingüismo, porque, si no, nos vamos a quedar con el peor alumnado”. Aquel fue el pistoletazo de salida. La Comunidad de Madrid impulsaba el mal llamado programa bilingüe, que lejos de alentar una educación plurilingüe que partiera del reconocimiento del bilingüismo real de gran parte de su alumnado (cerca de una cuarta parte de mis estudiantes de este curso domina, además del castellano, otra lengua: árabe, rumano, búlgaro, etc.), se limitaba a utilizar el inglés como filtro de selección de las especies escolares. Aquellos que supieran más inglés recibirían algunas asignaturas en esta lengua -Historia, Biología, Música, Educación Física- y constituirían grupos especiales. ¿Y quiénes sabían más inglés? Naturalmente, y salvo contadas excepciones, aquellos que provenían de entornos socioeconómicos favorecidos y que habían tenido la oportunidad de acceder desde bien pequeños a academias, campamentos en inglés, viajes al extranjero o clases de conversación.

Y comoquiera que el sello de “colegio bilingüe” o “instituto bilingüe” se daba inicialmente con cuentagotas, los centros se pusieron a competir entre sí para hacerse acreedores de aquel. No conozco a un solo docente, ni siquiera entre los que en su día votaron a favor de la introducción del programa en su instituto, que comulgue con su planteamiento. Nadie duda a estas alturas de la necesidad de que todo nuestro alumnado -sin excepción- acabe la escolarización obligatoria desenvolviéndose con fluidez en la lengua franca de nuestro mundo. Pero todos sabemos que hay otras vías para lograrlo, no segregadoras, y que empiezan por la reducción de unas ratios insostenibles. Sin embargo, la carrera ya está en marcha. Objetar a las reglas del juego significa, para muchos, la condena a la guetización o a la desaparición.

De entonces acá, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no ha dejado de sacar conejos de su chistera: los institutos de excelencia, los institutos tecnológicos, los institutos STEM. La apuesta de la LOMCE por “la especialización de los centros” ha hecho mella en los claustros, que compiten entre sí por colocar una placa nueva en la fachada del centro y atraerse el favor de las familias. Las reglas del mercado han alcanzado el corazón mismo de la educación pública, espoleadas por las políticas educativas de la Administración madrileña. Y así, en un mismo barrio, hay coles públicos *de primera o de segunda*, institutos *de primera o de segunda*, en función de los distintivos que ostenten (distintivos que han acabado por suplantar el proyecto educativo del centro, pues al fin da igual lo que en realidad se haga). Si además el criterio de asignación prescinde de zonificación alguna, la polarización no hace sino aumentar.

¿Y qué pasa en el interior de esos centros? ¿Se dan, a su vez, prácticas segregadoras? ¿Hay también *clases de primera y clases de segunda*? Duele reconocerlo, pero así es. Porque no todo el alumnado del centro puede incorporarse, por ejemplo, a la llamada “sección bilingüe”, que es aquella en que se da inglés avanzado y determinadas materias en inglés. Se forman así, en cada curso, grupos segregados por origen socioeconómico y nivel académico. Basta leer las listas de dos clases -basta, sí, leer los nombres y apellidos, reveladores de determinado origen geográfico- y saber quiénes estarán a un lado y otro del pasillo. Sangrante, ¿no?

Capítulo aparte merecería la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, víctima primera de nuestras prácticas segregadoras como consecuencia de la infradotación de recursos y de la dejación por parte de la Administración. Mucho ha de cambiar también la escuela pública para ser realmente inclusiva. Pero este -subrayémoslo- es un horizonte irrenunciable.

Y aún hay más, claro. Desde que la LOMCE estableciera los itinerarios para 4º de ESO -y pese a que finalmente las reválidas no se hayan hecho efectivas- los grupos del último curso de la secundaria obligatoria tienen perfiles absolutamente diferenciados. Duele entrar en dos grupos de 4º ESO de un mismo centro y

constatar las enormes diferencias -y desigualdades- en su composición. ¡Qué lejos aún de la igualdad de oportunidades! El sesgo de clase y de género en los diferentes itinerarios de 4º es más que alarmante. No podemos naturalizarlo.

Todo esto sobreviene, no lo olvidemos, en un contexto de recortes, de sobrecarga lectiva del profesorado, de masificación de las aulas, de desmantelamiento de los equipos de Orientación. Ante esta realidad, algunos equipos directivos optan, y muchos de buena fe, por conformar grupos reducidos de “perfiles específicos” para atender con “metodología específica” al alumnado más vulnerable. Pero no es esta -a mi manera de ver- la solución. No puede serlo.

Urge un golpe de timón en las políticas públicas, y urgen los cambios curriculares y metodológicos que permitan que la nuestra sea, al fin, una escuela inclusiva, una escuela de todos y para todos sin distinción de género, credo o clase. Nada de esto tiene que ver -habrá que repetirlo una vez más- con ninguna “bajada de niveles” a que falazmente apelan los refractarios a todo cambio. Esto no va de niveles, sino de enfoques.

Un último apunte. Nunca entendí que la optatividad en la ESO lejos de ser una palanca de cohesión social y escolar fuera también un nuevo factor de segregación: ¿por qué imponer “Refuerzo de Lengua” a quienes suspendieron Lengua o “Refuerzo de Matemáticas” a quienes suspendieron Matemáticas, en vez de proponer grupos abiertos de “Taller de radio” o “Juegos de estrategia”- por poner dos ejemplos entre muchos posibles-, que podrían contribuir a solventar dificultades ayudando, además, a reducir la ansiedad o el tedio? La realidad es que, en la Comunidad en la que trabajo, las optativas acaban confinando de nuevo en los mismos grupos a determinado tipo de estudiantes de perfil homogéneo. Por no hablar del hecho de que las creencias religiosas del alumnado o sus familias puedan erigirse en criterio para separar a los estudiantes en unos grupos de otros. Hora es ya de sacar la religión confesional del currículo escolar.

Así las cosas, y por muy buena voluntad que el equipo directivo tenga para intentar preservar la heterogeneidad de los grupos, son demasiadas las variables que lo dificultan y aun lo impiden, abocando a una creciente e inadmisibles segregación también a la escuela pública: segregación por género -el mal llamado fracaso escolar es predominantemente masculino, y hay por tanto muchos más chicos que chicas en los grupos de determinados perfiles-; segregación por origen geográfico y cultural; segregación por entorno socioeconómico.

Es nuestra escuela la que está fracasando. Y en este fracaso es a la Administración educativa a la que le cabe una responsabilidad capital.

## UFIL Puerta Bonita, treinta años de segunda oportunidad

*Las unidades de formación e inserción laboral son las escuelas de segunda (o primera) oportunidad del sistema público. Ejemplos de recuperación, de trabajo en equipo y de motivación y confianza para muchas y muchos jóvenes.*

PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO

Hablar de la vida en un centro educativo siempre es complicado. Pasas unas horas con el profesorado y con los alumnos, de un sitio a otro. Hablas con la gente sobre su día a día, cómo trabajan, qué hacen para ser diferentes, cuántos alumnos hay, de qué tipo, cuántos docentes, cómo llegan unos y otros al centro. Con todas las piezas, uno intenta montar un puzzle que cuente una historia.

Hacer esto con una UFIL, con la primera de todas, es complicado. Sobre todo porque detrás de cada persona, principalmente de cada chica y cada chico, hay una historia gigante que uno no se atreve siquiera a vislumbrar.

A una UFIL acaban llegando las personas que el sistema educativo ordinario no ha sabido, podido o querido acompañar en su andadura educativa. Chicos y chicas, generalmente, con circunstancias familiares y socioeconómicas que mucha gente no podría imaginar. Exclusión social o grave riesgo de estar en ella, principalmente. Junto a ellas y ellos, otros jóvenes tutelados por la Administración autonómica, o refugiados.

### **Pero, ¿qué es?**

En la UFIL Puerta Bonita (como en todas) hay dos mundos que conviven en estrechísima armonía. Un mundo académico, en el que se intenta que el alumnado termine con la mayor cantidad posible de formación en materias instrumentales como matemáticas o lengua. En la otra, talleres donde alcanzar una cualificación profesional de nivel 1 con la que poder conseguir un trabajo después de, al final del proceso, unas pocas semanas de prácticas en empresas.

En Puerta Bonita, tras treinta años de trabajo, tienen cuatro ramas profesionales: Carpintería, Cocina, Jardinería y Restaurante-Bar. Son alrededor de 135-145 alumnos durante el curso. La matrícula está siempre abierta y el itinerario formativo del alumnado no tiene por qué comenzar en septiembre. En buena medida, de hecho, no lo hace. Cuando alguien termina las prácticas después del segundo año, deja una plaza que se ocupará en ese momento.

Hay una veintena de docentes. Una mitad son maestras y maestros. Son las personas encargadas de los conocimientos académicos básicos. La otra mitad es profesorado técnico de FP; se encargan de los conocimientos específicos de su módulo profesional.

Cada alumno cuenta con dos tutores, la maestra y el profesor técnico. Un trabajo en pareja pedagógica que, según cuentan algunos de los docentes con los que hablamos, es fundamental. Por varias razones: hacer un seguimiento más cercano y constante de cada persona y de su avance; tener a alguien con quien compartir información y, sobre todo, para tomar de decisiones con respecto a chicas y chicos. Las dificultades de la

pareja pedagógica parecen diluirse en la UFIL Puerta Bonita. Seguramente el motivo tiene que ver con que el profesorado que trabaja en ella quería trabajar en ella. Acceden al centro en comisión de servicios, de manera que para quien llega aquí no hay sorpresas con respecto a lo que va a encontrar. Al menos, en principio.

José Luis Gordo es maestro de formación y director de la UFIL Puerta Bonita. Es un hombre que habla de manera muy pausada. Conoce a todo el mundo. Recuerda a los antiguos alumnos, la historia del edificio que alberga la UFIL, en donde se encuentran también el IES Puerta Bonita y la Real Conservatorio Profesional de Danza. Un edificio noble, una «pequeña» finca que hoy día queda en un extremo de Carabanchel, en Madrid. Una finca que, además, comparte tapia con un centro de formación de la Policía Nacional. Se hace extraño franquear la entrada junto al escudo de la Policía.

Gordo será el encargado de contarnos la historia del centro, los entresijos organizativos. También de llevarnos por los diferentes talleres y aulas en donde podremos hablar con docentes y alumnado. Reproducir todos los nombres va a ser una tarea imposible, así que pedimos disculpas de antemano a quienes no se encuentren.

Si hay una idea fuerza que recorre las paredes de la UFIL es la de que nadie ha de quedarse atrás. Todos los esfuerzos van encaminados a ese propósito. Hablamos de alumnos que puede que no hayan estado nunca escolarizados y que tienen 16 años y su lengua materna puede ser el wolof (Senegal) o el tamazigh (norte de Marruecos). Gordo define las clases de la UFIL como «una especie de escuela unitaria», con chicas y chicos de edades, procedencias, niveles académicos de lo más dispar... Se organizan en aulas de entre 15 y 18 personas. Cada mes cada alumno tiene una tutoría con sus dos tutores.

La cotutoría «es una riqueza para nosotros», comenta José Luis. «Entraña la dificultad de que te obliga a trabajar en equipo, a tomar las decisiones con el compañero, a contrastar, a planificar, se juegan roles diferentes en función de la relación con un alumno concreto, a que sea una acción educativa planificada según las características de cada uno. Esto es vital para nosotros». Además del trabajo individual con el alumno, cada semana hacen una reunión de coordinación y una asamblea general con su alumnado.

Todo comienza con un periodo de prueba de unos 15 días en los que el alumno y el profesorado miden las posibilidades de que la escolarización en la UFIL tenga visos de continuar. Si es así, se firma un contrato entre el chico o chica y los cotutores. En él, el centro explicita qué ofrece para la formación de cada cual y lo que el alumno se compromete a hacer por su itinerario formativo. Además, hay cláusulas adicionales en función de las particularidades de cada chaval. Cada mes se reúnen para ver si lo acordado se está cumpliendo y para fijar los objetivos del mes siguiente.

La formación para conseguir la cualificación es de 1.000 horas. Pueden durar dos cursos lectivos o menos. En función de la actitud y esfuerzo que eche cada alumno. Una actitud que destaca teniendo en cuenta que, comenta José Luis Gordo, la UFIL tiene un porcentaje de inserción laboral que está entre el 60 y el 80%. A los meses de terminar, buena parte de sus chicas y chicos están trabajando.

Mientras hablamos en su despacho, unos metros más allá se está celebrando una mesa redonda con los de segundo año de cocina. Entre el público, chicas y chicos del segundo curso de cocina. Frente a ellos, antiguas alumnas y personas de diferentes empresas con las que el centro trabaja. Hacen estas sesiones en todos los módulos. El objetivo es que el alumnado conozca de primera mano qué pueden esperar de su futuro más inmediato. «No se para de aprender», les insisten en la sala en la que se celebra. «Cuando vas llegando a tu objetivo, te pones otro más. Siempre queremos más», les dicen. «Para conseguir esos sueños y avanzar y que puedas elegir lo que realmente quieres, para eso necesitas haberte formado y ser trabajador».

La UFIL es la segunda oportunidad. De hecho, comenta Gordo, durante algún tiempo formaron parte de la Red Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad. «Nuestro sistema de recuperación de chicas y chicos y de inserción laboral y orientación para seguir un camino 'normalizado', era referente», dice José Luis Gordo. «Las UFIL demuestran que desde lo público se puede atender perfectamente a esta población con resultados óptimos», reivindica.

La mayor parte del alumnado tiene como prioridad el trabajar. Todos están por encima de la edad obligatoria de educación. Algunos seguirán su andadura académica o bien en centros de adultos o continuando con la formación profesional por las pruebas de acceso libre a los grados medios.

Gordo resume la acción que realizan en el centro con cada chica y cada chico en tres patas. Una, la académica, que intenta que tengan cierta base en las áreas instrumentales; la tutoría como elemento capital en la acción cotidiana (apoyar el avance que van consiguiendo, concienciar de que han de esforzarse para conseguir la cualificación para poder trabajar...), y, por último, aprender el oficio que hayan elegido, las bases de cada uno, además de un trabajo fuerte sobre las actitudes y habilidades como trabajar en grupo, la responsabilidad o la puntualidad.

«Acabo de llegar, llevo más o menos un mes», comenta Eladio, uno de los alumnos nuevos de Carpintería. Tiene 16 años. «Me quedé en 2º de la ESO; repetí dos veces seguidas. No estoy tan mal como en el instituto.

Tenía muy mala fama entre los profesores», comenta. «Aquí eres nuevo, le dice José Luis Gordo, un tipo estupendo que lo va a hacer todo muy bien. Convencido de que va a salir todo bien».

Una idea, un leit motiv que se repite durante las más de tres horas que estamos entre las paredes de la UFIL. Prácticamente todos los docentes que vemos con alumnos les repiten que pueden conseguirlo. Y cuando lo hacen, el orgullo de unos y otros es notorio. Como en el caso de Hamza, un joven de origen magrebí de 19 años que está a punto de empezar sus prácticas fuera del centro. «Me apetece; el curso me ha ido bien», comenta el joven. Dice que está un poco nervioso. Pero Coque, su profesor de taller asegura que «es una maravilla». Acaba de salir de reunirse con su maestro, ambos tutores de Hamza. Están orgullosos del trabajo que ha realizado en los últimos meses.

Orgullosos como los docentes que hace siete años vieron como Khadija. Llegó de Senegal sin haber pasado prácticamente por la educación, sin saber nada de español y sin una idea muy clara de qué hacer con su futuro. «Mi padre me decía que tenía que hacer algo. Y lo que más sale, además para los inmigrantes, es cocina. Aunque lo amo, la cocina». Hoy, y desde hace algún tiempo ya, es jefa de cocina de Olivia te cuida, una empresa con varios restaurantes en Madrid. «Me parece el mejor trabajo para mí y quiero llegar lejos». ¿Adónde? «No sé dónde, pero muy, muy lejos. Quiero aprender más». «Cuando llegué tenía miedo, porque no tenía idea de nada. Pero tienes unos profes que son de maravilla».

«Parte importante del programa es que los profes se involucren, que hablen mucho con los alumnos», comenta uno de ellos. «La tutoría es muy importante, darles seguridad, cariño que muchos no tienen». A lo que se suma el trabajo que realizan para conseguir las empresas en las que el alumnado hará las prácticas para finalizar el curso. «No nos vale cualquier empresa, explica Gordo, están involucradas, tienen sensibilidad».

Una sensibilidad especial hacia unos chicos y unas chicas que han atravesado «penurias», explica un docente. «Valoran la oportunidad, la aprovechan. Llegan con ganas de aprender».

Uno de estos chicos acaba de llegar de Senegal por sus propios medios. Ha pasado varios meses en el centro de primera acogida de Hortaleza. Ahora vive a varios kilómetros de Madrid, en un piso en Valdemoro. «A mí lo que me importa son los profes, Taso y Ana, que enseñan muy bien. Tenemos suerte de tener profes que enseñan muy bien».

«Les exijo porque veo que tienen capacidad, tienen potencial; cuando quieren trabajan fenomenal, dice Taso, uno de los docentes de taller de Cocina. Hay otras veces que la liamos, ¿verdad Abdel?». «Confía en vosotros», resume José Luis Gordo.

Tal vez sea esta una de las claves fundamentales que hacen que la UFIL lleve tanto tiempo funcionando y que lo haga con los resultados de inserción laboral (y social) con que lo hace. La confianza de entrada en que cada chica y cada chico tiene capacidad más que suficiente para superar el curso. Para conseguir una cualificación con la que poner los cimientos de una vida que, en muchos casos, se desarrolla a miles de kilómetros de donde nacieron.

---

# ESCUELA

## Docentes con sobrecarga de trabajo EDITORIAL

Las horas lectivas de los docentes están por encima de la media europea. La jornada del docente en España se sitúa por encima de la media de la UE22. En Primaria, el profesorado español imparte 118 horas lectivas más al año, lo que supone un 15,41 por ciento adicional. En Secundaria, FP y Enseñanzas de Régimen Especial también lo superan: un 6,7 por ciento en Secundaria y un 9,1 por ciento en el resto.

Los sindicatos han propuesto en multitud de ocasiones que el Ministerio de Educación debería proponer que la jornada lectiva de los profesores sea de un máximo de 20 horas en Educación Infantil y Primaria y de 18 horas en las restantes enseñanzas.

Según el informe de la OCDE «Panorama de la Educación», referido al curso 2008-2009, el último que se tiene hasta el momento, informa que un profesor de primaria en España debe impartir alrededor de 200 horas de clase más que un docente del mismo nivel educativo en un país que habitualmente se pone como ejemplo, Finlandia.

El Consejo Escolar del Estado, en su último informe, recomienda que modifiquen la normativa actual para reducir el número de horas lectivas que debe impartir el profesorado de tal forma que no se sobrepase la media de la Unión Europea. No obstante, si los docentes tienen más horas, por ende, los alumnos también, que cuentan con más horas lectivas que la mayoría de los estudiantes de la OCDE.

Actualmente, la ley recomienda a las comunidades que no superen las 18, y las 25 horas en Infantil y Primaria, cuando no deberían superar las 23.

Asimismo, los docentes también se quejan del aumento de las funciones puesto que muchos se han hecho cargo de los programas bilingües, de la innovación o proyectos de convivencia, esto conlleva un exceso de trabajo. No obstante, en periodo electoral siempre hay buenas palabras para todos los colectivos y promesas que, en muchos casos, no llegan... Esperemos que los docentes sean escuchados.

## La concertada, a examen

Mar Lupión

El próximo 7 de noviembre está previsto que dé comienzo la huelga de un mes en la enseñanza concertada del País Vasco. Unos paros convocados por Comisiones Obreras, ELA, LAB y Steilas, sindicatos que representan al 97% del sector. 250 centros de iniciativa social están afectados por el conflicto, lo que se traduce en 9.000 trabajadores y cerca de 120.000 estudiantes. En estos días previos, se apuran los últimos intentos de negociación con la patronal y el Departamento de Educación vasco, que pudieran poner fin a las movilizaciones. Todo ello, en medio de la preocupación de las familias. Una treintena de Asociaciones de Padres y Madres de la red concertada de Vizcaya y Álava han expresado su malestar en un comunicado donde lamentan una «nueva pérdida de horas lectivas» para los alumnos. Instan a las partes a que trabajen en una solución definitiva.

Las principales reivindicaciones tienen que ver con la recuperación del poder adquisitivo perdido en los últimos diez años y que los sindicatos sitúan en torno al 13%. También solicitan un acuerdo para garantizar el empleo y la reasignación del personal afectado por hipotéticos cierres de aulas. Por otro lado, plantean para los docentes una reserva de horas complementarias para dedicarlas a la preparación de las clases y el seguimiento del alumnado.

### *Un acercamiento a la educación concertada en España*

Llegados a este punto, cabe preguntarse cuál es la importancia real de la educación concertada en nuestro país y cuál es su situación; no sólo a nivel nacional, también atendiendo a las particularidades de cada Comunidad Autónoma. En primer lugar, es importante tener en cuenta que la concertada española es un caso un tanto particular en Europa. Únicamente en Bélgica, existe una mayor proporción de alumnos que asisten a estos centros: un 47% entre la comunidad francesa y un 62% entre la flamenca, frente al 29% que se registra en nuestro país. Actualmente, este tipo de enseñanza es la elegida por uno de cada cuatro estudiantes españoles en su etapa obligatoria.

Hablamos de casi un millón de alumnos y 130.000 profesores en 3.500 centros. Más de la mitad de ellos pertenecen a la Iglesia Católica o a fundaciones relacionadas. Eso sí, la implantación de la escuela concertada no se da por igual en todo el territorio español y se extiende más en aquellas comunidades con rentas altas y/o con una larga tradición de gobiernos conservadores. Son factores —en concreto, el relacionado con el patrimonio— que explican el 80% de las variaciones regionales. Por ejemplo, existe una brecha de 30 puntos porcentuales entre el País Vasco y Extremadura en cuanto a enseñanza concertada, y una separación de hasta 14.000 euros en la renta. Sin embargo, aunque es un punto que condiciona, no es determinante. Prueba de ello es el caso de Andalucía, donde los centros concertados tienen una gran representación.

### **Los grandes representantes de la enseñanza concertada**

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Educación, la Comunidad de Madrid, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Andalucía son los territorios donde la concertada tiene un mayor impulso en las edades de escolarización obligatoria. Cuentan con el mayor número de centros de este tipo y, por tanto, son las que más financiación le dedican cada año. Las tres primeras tienen en común una larga tradición de gobiernos liberales o conservadores. No es el caso de Andalucía, donde el PSOE ha gobernado durante 36 años. Desde UGT explican este fenómeno argumentando que «influyen otros factores como la distribución geográfica de los municipios, la mayor o menor abundancia de ciudades o la dispersión de la población, entre otros».

Eso sí, a pesar de la gran presencia de escuelas concertadas en Andalucía, el **ratio** de alumnos se sitúa en torno al 20% frente al más del 30% que se registra en la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana o el País Vasco. Unas cifras más elevadas aún en Cataluña, donde este tipo de enseñanza recoge al 35% de los estudiantes. En el otro extremo se sitúa Canarias, la segunda región con menos estudiantes en centros concertados, en torno a un 16%.

Un caso concreto: el de la Comunidad de Madrid. Desde el curso 2015/2016, se han inaugurado casi 900 aulas concertadas nuevas en esta región. Con estas cifras, el total roza ya las 16.000. Es decir, una media de 218 clases nuevas al año, frente a las 50 en colegios e institutos públicos. Además, el gobierno autonómico va a destinar más de 3 millones de euros en ayudas para aquellos estudiantes que se decanten por el bachillerato en centros privados. En total, hablamos de 365.000 alumnos distribuidos en 557 centros.

### **Una cuestión de financiación**

Tal y como apuntan los expertos, la implantación de la educación concertada está conectada con los presupuestos autonómicos. Sin ir más lejos, Cataluña se sitúa a la cabeza, aportando 1.100 millones de euros. Le sigue la Comunidad de Madrid, que se queda cerca del millar. En tercer lugar, Andalucía, con 800 millones de euros, y la Comunidad Valenciana y el País Vasco, con cifras que superan los 650 millones. Muy lejos de ellos queda el siguiente en la lista, Castilla y León, con menos de la mitad: 309 millones de euros. La factura de

las regiones en cuanto a la enseñanza concertada se ha elevado, en la mayoría de los casos, desde que las comunidades asumieron las competencias en educación hace 13 años.

Destaca el caso de Murcia, con un aumento del 220% y la Comunidad de Madrid, con un incremento del 174%. Todo lo contrario ocurre con Asturias y Castilla y León, con unos modestos 58% y 88%.

### ***Una opción sometida siempre a debate***

Más de tres décadas después de su creación, la concertada sigue provocando fobias y filias a partes iguales. Los argumentos son siempre los mismos. Los detractores de este modelo educativo denuncian el coste que supone para el Estado y que, insisten, se detrae del sistema público. Además, señalan que acentúa las desigualdades sociales porque, aunque oficialmente no pueden elegir al alumnado, es un hecho que no todas las familias pueden permitirse abonar sus cuotas voluntarias.

La patronal de la enseñanza concertada defiende, ante todo, la libertad de elección de las familias. Además, consideran que ofrecen una educación más barata que la pública. En los últimos tiempos, el debate se centra en varias cuestiones: el papel que debe cumplir, si es compatible o no con un Estado moderno y cómo afecta a la situación de la escuela pública.

## **¿Cómo influye el liderazgo pedagógico en la organización de un centro?**

Miguel Ángel Ruiz Domínguez

Vivimos en un contexto de profundos y rápidos cambios en el ámbito tecnológico y social que se traducen en la necesidad de dotar a los centros educativos de estrategias y competencias que acompañen y faciliten este proceso.

En la búsqueda de la transformación pedagógica y en las nuevas vías y métodos de mejora se suele apuntar a los docentes como agentes del cambio. No obstante, es preciso aclarar que, hoy en día, son los propios centros y las estrategias que estos mismos determinan las que apuntalan las responsabilidades y, por tanto, fijan las vías que pueden generar buenas pautas de gobernanza y que, por consiguiente, estas tengan un impacto real y efectivo en los procesos de enseñanza.

Desde las instituciones se promulgan leyes, programas y se dictan directrices a los centros educativos para que estos las implanten. Son la parte visible, el pico del iceberg, el nivel macro de un cúmulo de acciones a nivel organizativo que, a nivel micro, son las que finalmente generan un impacto real en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estas acciones, entre otros factores, se ven influenciadas por cómo se ejerce el liderazgo dentro de los propios centros.

Es por ello que las instituciones educativas tienen el deber y la necesidad de evaluar sus estrategias organizativas y pedagógicas para alcanzar la innovación y afrontar la modernización de sus centros. Avanzando en este razonamiento, analizaremos cómo puede llegar a influir el liderazgo pedagógico en la organización y rendimiento de un centro de enseñanza. Para ello, se matizará qué entendemos por liderazgo y pondremos algún ejemplo de cómo afecta a los procesos innovadores.

¿Es el director o directora del centro quien debe asumir la figura de liderazgo? Muchas veces confundimos el término liderazgo por el de gestión. Si bien, hay que apuntar, como nos indica García y Moral (2015) que el liderazgo puede encontrarse en cualquier nivel de la organización escolar y no exclusivamente en la figura del director, pero, no conviene olvidar que este es el líder principal de la escuela, cuyo papel es imprescindible para crear, distribuir y mantener un liderazgo distribuido.

En este sentido, estableciendo las diferencias, definimos al gestor como aquel que se ocupa de los procesos organizativos del centro educativo, muchas veces relacionados con la burocracia y la administración. Al mismo tiempo, este es capaz de trazar un plan y realizar la gestión del personal para asegurarse que este mismo se lleve a cabo. No obstante, la figura del liderazgo va más allá. Tiene un matiz único y rupturista. Este tiene que centrarse en los procesos de transformación. Él o la que asuma este rol debe ser un visionario y establecer unas metas hacia el cambio. Una vez trazado el plan, debe coordinar mediante vías de comunicación abiertas a la comunidad y absoluta transparencia, los senderos y el transcurso a seguir. Para ello, la motivación y el aliento son fundamentales para que el equipo y el entorno crea fielmente en el proceso y no caiga ante las primeras adversidades o en el devenir de la propia cotidianidad.

Si queremos entender el modelo de liderazgo pedagógico y acogiéndonos a lo expuesto por Elmore (2008) vemos como, en primer lugar, privilegia la mejora de la calidad de la enseñanza y la de los resultados de los alumnos. En segundo lugar, considera el liderazgo como una función distribuida en lugar de una actividad ligada a un rol. Y, en tercer lugar, requiere una inversión más o menos continua en conocimientos y competencias, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque la población de actuales y potenciales directivos no cesa de fluctuar.

Se desea cuestionar que, cuando hablamos de liderazgo distribuido, ¿sabemos a qué nos referimos? Seguramente estamos pensando únicamente en los equipos directivos como agentes que se ocupan de la gestión burocrática. Dicho de otra manera, en los distintos gestores. Esto, hoy en día, está obsoleto o, al menos, debería estar en camino de serlo. La necesidad de convertir los centros escolares en agentes del cambio, con la autonomía que algunos disponen, hacen que la demanda de flexibilidad en la dirección vaya en aumento. Harris (2008) entiende que, el ejercicio de la dirección como liderazgo se ve, en estos casos, como

una práctica distribuida, más democrática, «dispersada» en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales que, justamente, supondría la vuelta al modelo burocrático que se abandona.

Unas prácticas de gobernanza que han ido cambiando drásticamente en los últimos años. Hoy en día, se potencia el liderazgo distribuido ante la necesidad de una educación centrada en los alumnos y alumnas como agentes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Es por ello que se hace de vital importancia que exista un proyecto de centro y unos roles de liderazgo que permitan promover la cooperación y la cohesión del profesorado hacia este objetivo.

Es decir, planteamos el liderazgo bajo el paraguas de un consenso entre los distintos agentes educativos que forma la comunidad. Por tanto, tanto las familias, como los docentes y el equipo directivo deben ejercer un liderazgo distribuido que sirva para evaluar, controlar y que ejerza de contrapesos en la implantación de cualquier nuevo proyecto.



**Ilustración.** Vinculación del liderazgo con los logros académicos. Fuente: reelaboración de Bolívar (2010) a partir de Robinson, Hohepa & Lloyd (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence syn — thesis iteration (BES), 37.

### ¿El liderazgo influye en el rendimiento académico?

Sí, aunque parezca imprudente decirlo y, sin querer señalar a ningún culpable, cuando nos preguntamos si el liderazgo de un centro puede influir en el rendimiento académico, la respuesta, basada en las investigaciones consultadas, puede ser positiva. No obstante, es preciso entender cómo los contextos de muchos de estos trabajos parten del análisis de las estructuras educativas anglosajonas que no representan los mismos roles que en nuestro país.

Son muchas los estudios y los autores que muestran la importancia de la dirección escolar en el buen rendimiento del alumnado de los centros. Bolívar (2010), llega afirmar que para conseguir que los centros escolares aseguren a todos sus alumnos un buen aprendizaje, sus directores deben ejercer un verdadero liderazgo que vaya más allá de su rol gestor.

Para su correcta evaluación y análisis, es importante saber qué modelo de liderazgo se ejerce en el centro, qué metas y expectativas se han realizado, cómo se planifican, cuáles son las estrategias, cómo se asignan los recursos o cómo se promueve la participación del resto del claustro docente en las cuestiones presentadas.

Parece que, si buscamos que las leyes o incluso, los propios proyectos educativos formulados desde los propios centros tengan un efecto positivo en los logros académicos, el liderazgo puede llegar a ser un factor determinante que llegue indirectamente a influir.

Del mismo modo, atribuir la causalidad a un único agente líder sería un error, las investigaciones apuntan como el liderazgo ejerce una mayor influencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando este es ampliamente distribuido. Simultáneamente, la causalidad única fuera de un contexto suele aportar un análisis empírico erróneo.

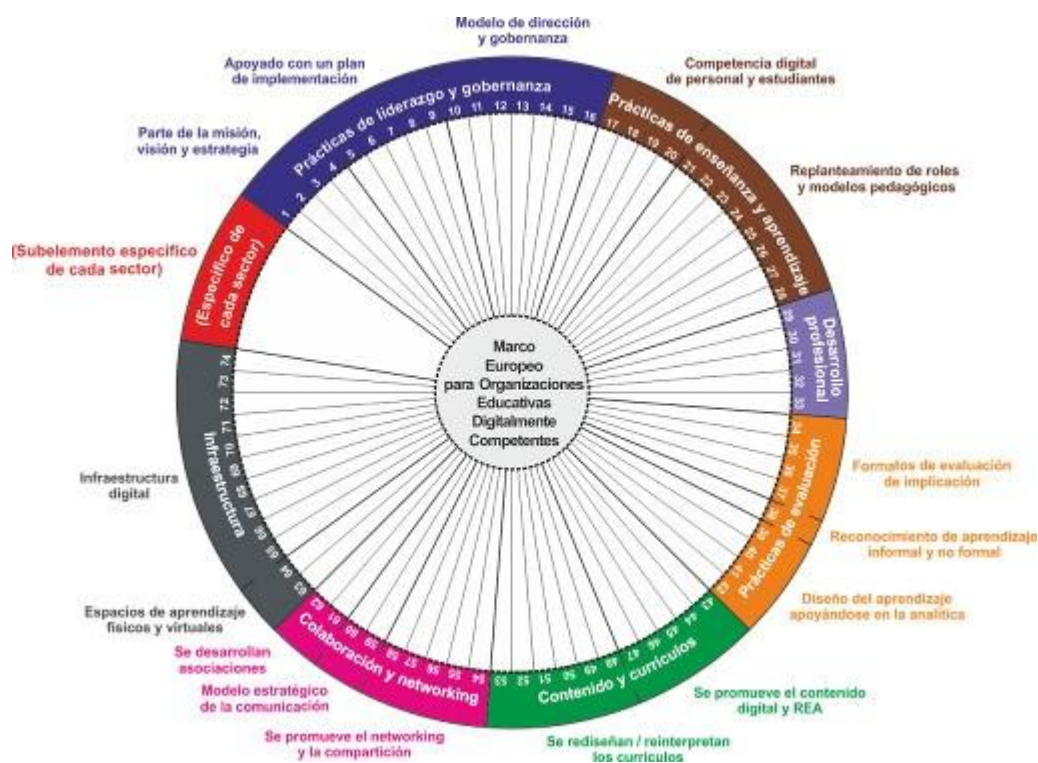
En este sentido, por establecer un ejemplo, podemos analizar la relación entre el liderazgo y la integración de las tecnologías digitales en las aulas. Este proceso se presenta de absoluta actualidad y de plena relevancia en el camino transformador de los mismos. Es sabido como, en nuestro país, muchos centros educativos plantean sus proyectos innovadores y lo plasman al conjunto de la comunidad haciendo referencia a las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

### Liderazgo educativo e integración de las tecnologías digitales educativas

En relación a lo expuesto nos debemos preguntar: ¿Es posible que nuestro centro sea digitalmente competente sin trabajar previamente sus roles de liderazgo?

Si ponemos la vista en el nivel macro, desde los organismos internacionales como la OCDE o bien, la unión europea, dictan desde hace años como las instituciones educativas deben revisar sus propias estrategias

organizativas. Estas se encuentran marcadas notablemente por su liderazgo cuyo objetivo es promocionar la innovación y, por tanto, abordar la integración de las tecnologías digitales en los centros.



Para comprender la importancia del liderazgo en este proceso vemos como, desde el Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes, una guía referente que muestra las iniciativas que un centro debería llevar a cabo en este campo, incluye este aspecto como uno de los 7 indicadores a evaluar.

La misión y la organización de un centro, su plan o estrategia digital, debe ser guiado por el equipo directivo y ejecutado por el conjunto de la comunidad. Es importante que, dentro del proyecto educativo se recoja el papel de la tecnología, su plan de integración, la gestión y el uso de los espacios, el equipamiento, los recursos de personal, etc. En definitiva, el cómputo global que es necesario para que se pueda ejecutar y ser revisado conjuntamente y de forma sistémica en el período acordado.

En conclusión, es de destacar la importancia de un liderazgo distribuido que rompa con la función de un gestor que se encargue de la dirección de los centros. Aunque la tarea es compleja y complicada, con cargas de trabajo y gestión nada desdeñables, se pone en relevancia como la posibilidad de concretar un proyecto y coordinarlo entre los distintos agentes puede ayudar a que el proceso de transformación educativo germine y que esto, a la vez, repercuta positivamente en los procesos de enseñanza de los estudiantes. Si bien, queda por entender ampliamente cómo debe ser la distribución del liderazgo para profundizar ampliamente en los conceptos y afirmaciones aquí expuestos.

La sociedad demanda centros que se adapten a las necesidades sociales. Al igual que en otros campos, se solicita transparencia en la gestión y una distribución de poderes que permitan llevar a cabo proyectos en las que todas las partes se sientan integrados, motivados y dispuestos a hacerlo posible.

### Referencias bibliográficas:

Bolívar, A. & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?. Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3 (5), 79-106

Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Beatriz Pont, Deborah Nusche & David Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*, Vol. 2, 37-68. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>, <http://www.oecd.org/dataoecd/32/57/44375122.pdf>.

García Garnica, M. y Moral Santaella, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 149-170.

Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minnesota. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-fromLeadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf>



---

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital. Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes. España. Recuperado de: [http://educalab.es/documents/10180/216105/digcomporg\\_ips-intef\\_es.pdf](http://educalab.es/documents/10180/216105/digcomporg_ips-intef_es.pdf)