

ÍNDICE

Las familias aportan 148 millones en gasto escolar que debería asumir el Govern. EL PAÍS Catalunya	Pág 2
Un colegio público selectivo: "No queremos niños con necesidades especiales" EL PAÍS. Madrid	Pág 2
PSOE y Unidas Podemos se comprometen a impulsar las escuelas infantiles de 0 a 3 años. EUROPA PRESS	Pág 3
El método matemático ABN inventado en España para aprender matemáticas que arrasa. ABC	Pág 4
Las editoriales universitarias españolas dedican el 39% de su producción al fomento de la cultura científica. EUROPA PRESS	Pág 5
La emergencia climática no llega a la escuela. EL PAÍS	Pág 6
Celaá niega ante colegios católicos que escoger una "enseñanza religiosa" sea un derecho constitucional. EUROPA PRESS	Pág 7
Matemáticos prueban que el bilingüismo en Cataluña es viable y no «devora» al catalán. ABC	Pág 8
Así aprenderán más los niños. EL PAÍS	Pág 9
Optimismo y cautela ante el acuerdo de PSOE y Unidas Podemos. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 10
La Gestión del Conocimiento en los centros educativos desde la práctica diaria. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 11
Aulas inclusivas y ajenas al machismo. ESCUELA	Pág 12
La evaluación de las políticas educativas, una tarea pendiente. ESCUELA	Pág 12
Más de 100.000 interinos buscan acabar con su temporalidad. ESCUELA	Pág 16
El canadiense Michael Fullan inaugurará las conferencias de 'La nueva educación' de la Institución Libre de Enseñanza. ESCUELA	Pág 19
Este es el «escape room» educativo que ha triunfado en SIMO 2019. ESCUELA	Pág 19

Las familias aportan 148 millones en gasto escolar que debería asumir el Govern

La Fapac alerta de que los padres pagan casi 200 euros anuales por material escolar y excursiones, dos conceptos que tendrían que ser gratuitos, según la ley

JESSICA MOUZO QUINTÁNS. Barcelona 8 NOV 2019

Escolarizar a un niño en la escuela pública catalana no es gratis para las familias. Tampoco barato. Según un estudio de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres (Fapac), las familias aportan 148 millones a los centros cada año en concepto de material y salidas escolares. Pese a que la Ley de Educación de Cataluña (LEC) recoge la gratuidad de la enseñanza obligatoria y que la Administración ha de garantizar los recursos para hacer esto efectivo, la Fapac advierte de que se está vulnerando el principio de igualdad. El estudio revela también que en algunos centros, la tarifa del comedor es más alta de la que estipula el Govern.

Según se desprende del informe de la Fapac, que ha encuestado a 1.200 AMPAs federadas (el 52% de todas las que hay en Cataluña), el material escolar les cuesta a las familias, de media, unos 88 euros por curso. Las salidas y actividades fuera del centro durante el horario lectivo suponen otros 105,6 euros del presupuesto familiar. Se trata, en conjunto de 65,3 y 78,4 millones al año respectivamente. A estos montantes se suman, según el estudio de la Fapac, los 4,3 millones que las AMPAs donan a las escuelas para mejorar su funcionamiento.

El artículo 50.2 de la LEC sostiene que “la Administración educativa ha de asegurar los recursos públicos para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas obligatorias”. Pero, en la práctica, este precepto está lejos de cumplirse. “Teníamos la percepción de que estábamos colaborando con el mantenimiento de la escuela pública. Tras los recortes de 2011 [el presupuesto de Educación es de 4.800 millones, un 9,3% menos], los centros dejaron de reclamar dinero a la Administración y se lo empezaron a pedir a las familias. Estamos generando segregación en el sistema sobre la base de la posibilidad de las familias de contribuir con el sistema”, lamentó ayer Belén Tascón, presidenta de Fapac.

El estudio refleja que el cobro de cuotas por conceptos de escolarización se ha instalado dentro del sistema educativo. El 96% de las escuelas cobran a las familias por material escolar. Y, si los padres se niegan a abonar esta cuota, hay represalias: el 41,7% de los encuestados afirma que se derivan consecuencias por el impago de estas cuotas. “Algunos casos se derivan a los servicios sociales, identificando a las familias que no pagan, o se mandan al AMPAs”, apuntó ayer Lidón Gasull, abogada y directora de Fapac. Tal es la “institucionalización” de la ayuda, dice la Fapac, que el 82% de las familias encuestadas cree que el pago del material escolar es obligatorio.

Los padres también pagan, de media, unos 105 euros por las salidas escolares en horario lectivo. El estudio constata que las cuotas más altas se pagan en el Vallès Occidental, y las más bajas, en las Terres de l'Ebre. Las escuelas innovadoras son las que tienen más poder de recaudación.

Donación de las AMPAs

A los 143,7 millones que aportan las familias por material y salidas escolares, el estudio computa también otros 4,3 millones de euros que las AMPAs donan a los centros, en forma de dinero o material (como la compra de ordenadores) para mejorar su funcionamiento. “Es una cantidad nada despreciable si se tiene en cuenta que el presupuesto de Educación para el funcionamiento de los centros educativos no llega a los 89 millones de euros”, reprochó Clàudia Chia, analista del Observatorio de la Fapac.

El estudio también ha detectado otras irregularidades, como la contratación de profesionales por parte de las AMPAs (en lugar de por la Administración). Se trata de más de un centenar de profesionales —desde profesores de idiomas hasta monitores de tiempo libre o celadores— que “deberían estar contratados por el Departamento de Educación pero, en su lugar, corren a cargo de las AMPAs. Esto ocurre en 95 centros, según la Fapac.

Otra de las anomalías detectadas es en las tarifas del comedor. La media es de seis euros y Educación estipula un máximo de 6,20 euros. Sin embargo, en el 12,6% de los centros cobran más, hasta 8,20 euros.

Educación no se ha posicionado sobre el estudio, aunque se ha mostrado “interesado” por su contenido. Una portavoz aseguró que lo estudiarán “con interés” y que están a “completa disposición” De la Fapac para “trabajar conjuntamente las mejoras y aportaciones que sean necesarias”.

Un colegio público selectivo: “No queremos niños con necesidades especiales”

El colegio Plácido Domingo presumía hasta este lunes en su página web de tener alumnos que “disfrutan de una buena situación social”

MANUEL VIEJO. Madrid 9 NOV 2019

El colegio Plácido Domingo presumía hasta este lunes en su web de contar con alumnos que “disfrutan de una buena situación social”. Más de 10 familias, entre las que han acudido a las jornadas de puertas abiertas que el centro realiza cada año entre marzo y abril, las que han querido matricular a sus hijos en el centro y no han podido o algunas que incluso llevan a sus hijos a sus aulas se han puesto en contacto con este medio. Todas exponen la misma conclusión: “Se segrega”. La directora del centro ha rechazado atender a este periódico: “No tengo nada que decir”.

Paula es una niña de siete años. Desde los tres vive en acogida en el distrito de Puente de Vallecas. Rosa Pérez, de 42 años, su madre, acudió el 1 de septiembre de 2015 a este colegio del distrito de Arganzuela —a nueve minutos en coche de su casa— para intentar matricular a Paula. “Me dijeron que todas las plazas estaban cubiertas”. 24 horas después, la dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad envió un escrito a los responsables del servicio de apoyo a la escolarización para que se arbitraran todos los medios necesarios para que Paula fuera a ese colegio. Y esa petición también fue desestimada.

Paula y Rosa no se llaman Paula y Rosa. Permanecen en el anonimato por expreso deseo de la familia. El centro dice ahora que “no les consta” que Paula solicitara la plaza. “No está en los archivos”. La familia todavía conserva un documento firmado por la jefa del área de adopción y acogimiento familiar en el que expone claramente que, como la menor está tutelada por la Comunidad, en virtud de una norma autonómica de 2013 se debía admitir a esta niña en el centro: “Más si cabe en este caso, debido a las circunstancias de la menor”, dice el escrito. La madre de Paula encontró otro colegio para ella: “Fue el peor mes de mi vida”.

El Plácido Domingo cuenta este año con 872 alumnos. Abrió sus puertas en 2013 en el distrito de Arganzuela, donde cientos de familias con hijos se han instalado desde entonces. La tasa de natalidad en los alrededores es de tres niños por cada diez adultos, de las más altas de la capital. El distrito cuenta con nueve colegios públicos, ocho concertados, cuatro escuelas infantiles y dos institutos, además de seis privados, pero para todos los distritos del sur de Madrid.

La demanda educativa es tan alta en este colegio porque, al ser bilingüe, los alumnos ya tienen asignado un instituto para cuando terminen: el Forges, a solo dos minutos a pie del Plácido Domingo. “Esta zona necesita urgentemente otra escuela infantil y otro centro”, demanda Isabel Galvín, del sindicato Comisiones Obreras.

“Es increíble que el Plácido funcione así”. Lucía Martí, de 43 años, es la madre de Zoe, una niña con necesidades especiales. Martí forma parte del Grupo de Trabajo de Educación Activa e Inclusión del colegio Tirso de Molina, donde ahora está inscrita la pequeña. “Mi hija tiene una parálisis leve, que le afecta principalmente a las piernas”. Desde pequeña la llevaron a la escuela infantil El Tren de la Fresa, donde la asesoraron para elegir el colegio. “Aquí nos dijeron que si queríamos llevarla al Plácido, que era el que nos correspondía por zona, tendríamos que luchar nosotros mismos por conseguir los apoyos necesarios para nuestra hija porque dicho colegio no contaba con ninguno y, además, desde el equipo directivo no querían tenerlos para ‘no atraer a niños con problemas”.

Más tarde, otro vecino que sí lleva a su hija al Plácido se puso en contacto con ella para contarle la reacción de la dirección tras solicitar un apoyo adicional para su hijo: “Búscate la vida”. Todo esto está provocando que los niños con necesidades especiales en el barrio se dirijan al centro Tirso de Molina, que no es bilingüe y, por tanto, cuenta con menos ayudas de la Administración.

Ana García, de 34 años, cuenta otra anécdota en la jornada de puertas abiertas del centro en marzo de 2013. “Fuimos al gimnasio del colegio y la directora se puso a hablar. Antes del turno de preguntas dijo: ‘Esto es un centro que no tiene apoyo, así que los alumnos de necesidades especiales que escojan otro’. No obstante, ella asegura que llamó a la directora para comentarle que tenía un hijo con una discapacidad visual. Dio igual. “No voy a recibir a nadie porque imagínate que tengo que recibir a todas las familias que quieren hablar conmigo”, dice que contestó. Otra madre cuenta que al año siguiente la directora soltó: “No queremos niños con necesidades especiales y tienen que entrar sin pañal”. Su percepción fue clara: “Salí con la sensación de que solo querían niños con coeficiente intelectual alto, rubios y con ojos azules”.

Los centros educativos de la región tienen plena autonomía en la gestión diaria del centro. Fuentes de la Consejería de Educación aseguran que el Plácido tuvo dos alumnos con necesidades en 2015, cuatro en 2016 y seis en 2017. “Tradicionalmente no contaban con estos niños”, según la portavoz de sindicato. La normativa dice que con 12 alumnos se debe incorporar a un profesor de pedagogía terapéutica. Este año el centro cuenta con 11 niños con necesidades y cinco casos en estudio de alumnos que podrían tenerlas.

José Yllán, de 44 años, es padre de dos niñas, una adoptada y otra en acogida. “Te lo venden como un colegio de clase. Yo me acerqué a la directora para exponer mi caso y me dijo: “Quizá no es el apropiado para tu hija”. A lo que Yllán contestó: “Lo que no es apropiado es el colegio”. Y se fue al Menéndez Pelayo, donde también existe un grupo de padres que se hacen llamar “los expatriados del Plácido Domingo”.

PSOE y Unidas Podemos se comprometen a impulsar las escuelas infantiles de 0 a 3 años

MADRID, 12 Nov. (EUROPA PRESS) –

El PSOE y Unidas Podemos se han comprometido a "proteger los servicios públicos, especialmente la educación", e impulsar las escuelas infantiles de 0 a 3 años dentro de su preacuerdo de Gobierno, firmado este martes por el presidente de Gobierno en funciones, Pedro Sánchez, y por el secretario general de Podemos, Pablo Iglesias.

En concreto, este compromiso figura en el segundo punto del documento, que contiene una decena de "ejes prioritarios de actuación del gobierno progresista de coalición" para "dar respuesta a los principales retos que tiene ante sí la sociedad española en su conjunto". La "universalización" y "gratuidad" de la primera etapa de la Educación Infantil para niños y niñas de 0 a 3 años figuraba en los programas electorales tanto del PSOE como de Unidas Podemos para las elecciones generales del pasado domingo 10 de noviembre.

El PSOE defendía en su programa que se trata de una medida "estrictamente educativa" porque "constituye un potente factor para combatir el fracaso escolar, impulsando el desarrollo personal desde las primeras etapas de la vida, contribuyendo, además, a reducir la desigualdad y a mejorar la conciliación de la vida laboral y familiar".

Por su parte, Unidas Podemos señalaba en su programa que el sistema español de Educación Infantil "deja sin atender a más del 60% de los niños y niñas de entre 0 y 3 años", lo que "impide intervenir sobre la herencia de la pobreza que pasa de generación en generación y sobre la salida indeseada de muchas mujeres del mercado de trabajo para cuidar a sus familias".

Por ello, la candidatura liderada por Pablo Iglesias se comprometía a configurar un sistema "que ofrezca una cobertura universal, pública y gratuita a todas las criaturas al terminar los permisos parentales remunerados de sus progenitores y progenitoras", una medida que crearía, según Unidas Podemos, "más de 100.000 puestos de trabajo directos, con enormes retornos además en cotizaciones y consumo". En el mismo sentido, el PSOE prometía elaborar junto a las comunidades autónomas, "un plan de extensión de la Educación Infantil, con una red pública e integrada de recursos que garantice una oferta suficiente de plazas públicas para niños y niñas menores de 3 años".



El método matemático ABN inventado en España para aprender matemáticas que arrasa

Cada vez son más los centros que enseñan con este método matemático implantado en Cádiz hace ahora once cursos

Nieves Mira. 12/11/2019

Las **matemáticas** han dividido tradicionalmente a la sociedad en dos bandos: aquellos a los que les resultan más fáciles las «letras» y los que, en cambio, se decantan por «los números». Una materia tan compleja y específica como las matemáticas ha sido siempre el caballo de batalla de los profesores, pero sobre todo, de los alumnos. Fue la necesidad de hacerlas más motivadoras, fáciles y conectadas con los niños lo que llevó a **Jaime Martínez Montero** a impulsar un novedoso método que entró en vigor en el curso 2008-2009 en los centros CEIP Andalucía y CEIP Carlos III, en Cádiz. Se trata del método ABN, esto es, **abierto y basado en números** (no en cifras), contrapuesto a los clásicos algoritmos cerrados de toda la vida. Una nueva forma de enseñar que permite a los alumnos operar, según cuenta su creador, comprendiendo lo que están haciendo, llegar al cálculo mental de forma sencilla y natural y aumentar su capacidad de resolución de problemas.

El método ABN engloba las distintas operaciones básicas, las adaptaciones de algunas de estas como la resta, y las nuevas que surgen dentro del propio método, como son la doble resta, «sumirresta», igualación y las diferentes adaptaciones para el cálculo con medidas de tiempo, polinomios y ecuaciones de primer grado. Con esta nueva forma de acercarse a las matemáticas, «se acabaron las tareas repetitivas de cálculo, las dificultades matemáticas sin sentido y el aprendizaje memorístico vacío», informan y prometen los propulsores de ABN. Actualmente y según los últimos datos colectados, más de 300.000 alumnos estudian con este método en España.

«Su toque especial es el **gran desarrollo numérico que obtienen los alumnos** partiendo de la manipulación, después la representación y finalmente concluir en la abstracción. El método ABN es algo más que unos palillos, es toda una secuenciación lógico-matemática», cuenta María Esther Yeguas, maestra de educación primaria que ha trabajado con este método los últimos cursos y desarrolla una comisión para implantarlo en el colegio Príncipe de Asturias de Gijón. «Se basa en el desarrollo del sentido numérico. Sus etapas serían la numeración con materiales cotidianos (como palillos o tizas), introducción del cálculo mental con la rejilla que permite hacer las cuentas y finalmente desarrolla la capacidad de solucionar problemas», cuenta esta maestra.

«El nivel de razonamiento alcanzado es muy superior a cualquier otro método», y es que estos alumnos desarrollan su capacidad para descomponer y componer números con casi infinitas posibilidades, lo que permite un pensamiento más flexible en el razonamiento matemático.

Esta nueva forma de enseñar matemáticas se puede aplicar en los niveles desde Infantil hasta el primer ciclo de la ESO. Los progresos se basan en la comprensión de todo lo anteriormente aprendido, desmenuzando los contenidos para que cada alumno vaya superando individualmente las dificultades que se va encontrando. Además, estos aprendizajes luego se interrelacionan sin que existan saltos sin conexión y explora caminos como métodos de resolución. En palabras de Yeguas, «consigue que el alumnado incorpore estrategias de cálculo mental desde su propia experimentación y manipulación. Es por ello que consiguen integrar el sistema decimal de una manera natural».

Entre las fortalezas que presenta esta metodología, desde ProFuturo apuntan que el aprendizaje, al iniciarse en Primaria, se hace con un amplio sentido numérico y elevada capacidad de cálculo, sabiendo ya en esta etapa sumar y restar con independencia de las llevadas, hasta el 100. Desde dicha institución, además, asegura, que con este método se adelantan dos cursos respecto al algoritmo tradicional y se produce una mejora de la capacidad de estimación y cálculo, sin «trucos». Como se adapta a cada alumno y no a la inversa, no hay una sola forma de calcular, sino que cada alumno elige cómo hacerlo y se evita que muchos queden «descolgados» si no llevan el ritmo de la explicación.

Con el desarrollo de esta técnica aumenta también la creatividad de cada alumno, que llega incluso a crear nuevas operaciones para simplificar el procedimiento y adelantarse a futuros aprendizajes. Esto permite que cada uno desarrolle la seguridad en sí mismo y de solucionar problemas.

europapress.es

Las editoriales universitarias españolas dedican el 39% de su producción al fomento de la cultura científica

MADRID, 13 Nov. (EUROPA PRESS) –

Cuatro de cada diez libros publicados por las editoriales de las universidades y centros de investigación españoles "persiguen la extensión cultural de la universidad y el fomento de la cultura científica en la sociedad", según el informe 'La edición universitaria española. Análisis de la producción editorial de libros', elaborado por el Grupo de Investigación sobre el Libro Académico (ÍLIA) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Según la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE), que este miércoles ha presentado el informe en Cádiz, el 61% de los libros publicados por estas editoriales son libros "estrictamente científicos y académicos" destinados principalmente a la comunidad universitaria y científica y el 39% restante son obras que "buscan extender la cultura de la universidad más allá de las aulas y los campus e impulsar la cultura científica en el conjunto de la sociedad".

"Este dato revela el papel de las editoriales de las universidades y centros de investigación en el cumplimiento de la tercera misión de la universidad, definida por José Ortega y Gasset en los primeros años del siglo pasado", añaden desde la UNE.

La presidenta de la UNE, Ana Isabel González, ha adelantado estos y otros datos en la rueda de prensa en la Universidad de Cádiz junto al rector, Francisco Piniella, el vicerrector de Cultura, José María Pérez Monguió, y el director de Editorial UCA, José María Oliva, en la que además han presentado los actos de la XXXVIII asamblea general de la asociación que se celebra los días 14 y 15 en dicha universidad, bajo el lema "Conectamos conocimiento y sociedad".

González ha avanzado también los datos de un segundo informe que los editores universitarios analizarán en estos días y que evalúa, en este caso, la adaptación de los sellos de las universidades y centros de investigación españoles a la edición académica y científica digital.

Un trabajo titulado 'Estudio de la especialización y publicación de monografías digitales de las editoriales de la UNE 2019', que ha sido elaborado por el grupo de investigación E-LECTRA de la Universidad de Salamanca, que dirige José Antonio Cordon. El informe analiza hasta 108 variables que detallan la situación actual de esta adaptación, los distintos elementos que han favorecido o dificultado, según el caso, este proceso y el marco en el que se deberá seguir implementando la edición digital en los campus españoles en los próximos años, informan desde la UNE.

La emergencia climática no llega a la escuela

Los expertos reclaman una reforma integral del currículum académico para que la sensibilidad con el medio ambiente impregne toda la escuela

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 13/11/2019

Esther Estebaranz, maestra de 58 años del colegio público madrileño Bravo Murillo, cree que mientras los políticos presumen de programas electorales con iniciativas para proteger el medio ambiente, dejan de lado lo más importante: la educación ambiental en la escuela. "Es un tema muy vistoso que da muy buena imagen, pero luego la realidad es otra: en mi colegio hemos luchado durante años para que la Administración instale termostatos en las aulas, el derroche de energía con la calefacción en invierno era tremendo", cuenta. También critica el programa académico. En todo el ciclo de Primaria, solo aparecen contenidos específicos sobre cambio climático en un tema dentro de la asignatura de inglés, asegura. En su centro, hace años pusieron en marcha una actividad durante los recreos para concienciar sobre el cuidado del planeta; los chavales se turnan para recoger los residuos arrojados en el patio. "Todo depende de la voluntad de los colegios, no hay una estrategia nacional", añade.

El escenario que describe Estebaranz no es un caso aislado. Aunque no existen datos oficiales sobre la dimensión y la calidad de la educación ambiental en los centros públicos españoles, sí hay un informe de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (una red independiente auspiciada por la ONU) que denuncia que lejos de programas estructurados, en los colegios "priman las acciones puntuales" como celebraciones de efemérides ambientales o actividades concretas en las que solo participan grupos reducidos de alumnos. El informe **Hacia una educación para la sostenibilidad** (publicado en este año) alerta, además, de la falta de programas de formación del profesorado y critica que en muchos casos las iniciativas las lideran "docentes concienciados", y que cuando estos abandonan el centro los programas decaen.

"El modelo que se ha impulsado desde cada una de las autonomías es muy diferente, en su mayoría, son pequeñas acciones para reverdecer los programas académicos", apunta Carmelo Marcén, coautor del estudio. El también investigador de la Universidad de Zaragoza cree que el principal problema es que no existe un organismo estatal que supervise los programas ambientales escolares y que aunque muchos centros han mejorado la gestión ambiental de sus instalaciones, no es suficiente. "Es imprescindible que se modernicen los currículos, y eso no depende de los colegios, sino del ministerio y de las autonomías", recalca.

La semana pasada, la educación ambiental cobró protagonismo después de que el ministro de Educación de Italia, Lorenzo Fioramonti, anunciara que el cambio climático será materia de examen para los escolares de ese país el próximo curso, y que todas las escuelas dedicarán 33 horas al año, en torno a una hora a la semana, a abordar la cuestión. Italia, dijo, se convertirá en el primer país del mundo en incluir el estudio de la crisis climática en la educación obligatoria. Otra de las novedades es que esos contenidos se verán en asignaturas como Geografía, Matemáticas o Física, que pasarán a estudiarse "desde una nueva perspectiva vinculada al desarrollo sostenible", para analizar, por ejemplo, los efectos de la acción del hombre en las diferentes zonas del planeta.

La aprobación de la actual ley educativa, la Lomce —impulsada por el PP en solitario en 2013— supuso una reducción de los contenidos ambientales en el currículum respecto a la Loe, aprobada por el PSOE en 2006. El principal cambio se dio en una de las competencias básicas, Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico (que incluía contenidos sobre medio ambiente), que fue sustituida por Competencia Matemática, Ciencia y Tecnología. "El ministro Wert (PP) dio más importancia a lo tecnológico, y ahora depende de la voluntad de los docentes trabajar proyectos medioambientales", señala Federico García, responsable del área social de la Sociedad Española de Ornitología SEO Birdlife, la ONG que en 2017 presentó una moción en el Congreso de los Diputados para promover la "naturalización del currículum", que significa más educación ambiental en los colegios y una asignatura específica en Secundaria. La petición fue escuchada pero no supuso ningún cambio en el currículum.

La Lomce, además, eliminó la asignatura Ciencias para el Mundo Contemporáneo en Bachillerato, una materia que hasta ese momento era obligatoria para los alumnos de Ciencias y que incluía contenidos medioambientales. En su lugar, se implantó la optativa Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, y el peso curricular pasó de cuatro horas semanales a dos. La Lomce supuso también la división de la asignatura de Conocimiento del Medio en Ciencias Sociales y Ciencias naturales. "Los legisladores no entendieron que sociedad y naturaleza van de la mano, no se pueden desligar", critica Carmelo Marcén.

Los expertos, lejos de valorar si los contenidos ambientales deben darse en una u otra asignatura, recalcan que para que tenga un impacto en la vida de los jóvenes, es imprescindible que se enseñe de forma transversal, que impregne todo el programa académico. En su informe **Educación para los objetivos del desarrollo sostenible**, la Unesco considera que son necesarias "experiencias directas" que afecten en lo emocional a los alumnos. "Las competencias no se pueden enseñar, sino que los alumnos las adquieren con acción, experiencia y reflexión", señala el documento. Los estudiantes tienen que ser capaces de crear en grupo "acciones innovadoras" que fomenten la sostenibilidad a escala local. "Deben adoptar una postura propia en el discurso del clima", añade.

"En el modelo tradicional de escuela, impera la lógica de transmitir información, pero los retos actuales requieren planteamientos más profundos relacionados con el comportamiento; el vínculo emocional es el que te transforma", apunta Eduard Vallory, director del Centro para la UNESCO de Cataluña. "Sucede lo mismo con el *bullying* o la violencia de género; los *power points* no sirven para nada, hace falta acción y para eso hay que cambiar el paradigma de cómo enseñamos y aprendemos", añade. En su opinión, el medio ambiente tiene que estudiarse como un todo, porque "no se puede desvincular qué son las bacterias de cómo los humanos han creado el plástico, uno de los elementos que nos está matando".

"No podemos decir que no se traten contenidos ambientales en Secundaria: en primero de la ESO está la asignatura obligatoria Geología y Biología, donde se ve el efecto invernadero o la contaminación de las aguas; en Biología de tercero de la ESO hay un tema sobre ecosistemas y acciones que favorecen la conservación del medio ambiente; a partir de ahí, ya depende de la rama y las optativas que escoge el alumno", explica José Luis Gutiérrez, profesor y jefe del departamento de Biología del instituto público Sierra de Guadarrama en la localidad madrileña de Soto del Real. A su juicio, el problema es que en el actual sistema educativo la educación ambiental se da de forma aislada, desde departamentos estancos. "Se debe abordar desde diferentes asignaturas, si no el alumno percibe que es un tema que solo preocupa a los biólogos, pero ¿qué pasa con los costes económicos de una crisis ambiental? Eso se puede tratar desde Matemáticas o Historia", opina.

"UN SOLO PROFESOR CONCIENCIADO NO PUEDE HACER MAGIA"

En los años noventa, las autonomías empezaron a impulsar las llamadas ecoescuelas, redes de centros públicos con programas que incluían experiencias reales, como diagnosticar la situación de las ciudades y proponer proyectos de mejora relacionados con la gestión de residuos, la movilidad, o la alimentación saludable. En ninguna de ellas se modificó el programa académico. No todas funcionan de la misma forma.

"Los centros tienen autonomía pedagógica y deciden si quieren adherirse. La red madrileña no implica cambios en el currículum, sino acciones concretas y formación del profesorado", apuntan desde la Consejería de Educación.

Otras escuelas, forman parte de redes ambientales privadas, impulsadas por fundaciones. ADEAC es una de esas redes, con programas escolares ambientales en más de 60 países, y 566 centros públicos españoles adheridos (324 colegios, 116 institutos y 19 escuelas infantiles). "Incidimos en que no se creen clubs privados de unos pocos alumnos, sino que los proyectos impregnen toda la escuela. Igualmente, un solo profesor concienciado no puede hacer magia, la dirección del centro se tiene que volcar", asegura Carmen Fernández-Enríquez, técnico de ADEAC.

La plena revolución verde todavía no ha llegado a los colegios españoles. En la etapa de infantil (de tres a seis años) sí existen centros privados con unas prácticas drásticas homologados por la Administración. Bosquescuola, por ejemplo, es el único centro homologado de la Comunidad de Madrid en el que están exentos de aulas convencionales; los alumnos aprenden en una cabaña de madera bioclimática. Pasan el 90% del tiempo en el bosque, parte de la Dehesa de Cerceda, un espacio público. "Acciones puntuales no hacen vivir la ecología en primera persona, hay que palpar la naturaleza para respetarla, ver que todo está relacionado es lo que genera conciencia ambiental", apunta Esther Fernández, maestra y responsable del programa académico de Bosquescuola. "El respeto por el Planeta no se puede explicar con fichas. Los chavales aprenden desde la emoción", zanja.

europapress.es

Celaá niega ante colegios católicos que escoger una "enseñanza religiosa" sea un derecho constitucional

MADRID, 14 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, ha asegurado este jueves ante 2.000 representantes de colegios católicos que "de ninguna manera se puede decir que el derecho de los padres a escoger una enseñanza religiosa o elegir centro educativo podrían ser parte de la libertad de enseñanza" que emana del artículo 27 de la Constitución, declaraciones que han provocado un sonoro murmullo entre los asistentes.

Celaá ha pronunciado estas palabras durante su intervención en la inauguración del decimoquinto congreso de Escuelas Católicas, que se celebra desde este jueves en Madrid, donde ha armado que "del concepto de libertad de enseñanza deben ser expulsados algunos contenidos que determinados autores han pretendido incluir" dentro del concepto de libertad de enseñanza de la Constitución de 1978.

"Esos hechos, los de elegir centro, formarán parte del haz de derechos que puedan tener los padres y madres en las condiciones legales que se determinen pero no son emanación estricta de la libertad reconocida del artículo 27 de la Constitución", ha dicho Celaá, pronunciando Constitución de tal manera que ha sonado como la palabra 'prostitución', lo que ha generado un murmullo entre los asistentes.

Escuelas Católicas considera "fuera de lugar" y "muy discutibles" las declaraciones de la ministra Celaá en su congreso

Escuela Católicas, patronal que agrupa a 2.000 centros educativos de toda España, considera "fuera de lugar" la declaraciones de la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, en la inauguración del decimoquinto congreso que la organización, donde ha negado que elegir enseñanza religiosa o un centro educativo sean derechos constitucionales. "Agradezco a la ministra que haya venido a nuestro acto, pero me parece que está un poquito fuera de lugar lo que ha dicho en su discurso, a parte de que es muy discutible desde el punto de visto político o jurídico, me parece que no era el momento de hablar de esto", ha armado el secretario general de Escuelas Católicas, José María Alvira, en declaraciones a Europa Press.

Para el secretario general de Escuelas Católicas, las palabras de Celaá son cuestionables. "La Constitución habla de libertad de enseñanza, y no detalla en qué consiste esa libertad de enseñanza lógicamente porque no es el lugar, pero tanto la LODE como la LOE, que son dos leyes educativas del PSOE, sí que reconocen esa libertad para elegir", ha explicado.



Matemáticos prueban que el bilingüismo en Cataluña es viable y no «devora» al catalán

El modelo de ambos idiomas actúa como bisagra en la región y permanece equilibrado, según un estudio, a menos que se apliquen políticas lingüísticas «excesivamente agresivas»

Érika Montañés. 14/11/2019

A la Generalitat de Quim Torra nunca le hubiese gustado leer algunas de las conclusiones de un novedoso estudio, que vio la luz ayer en una revista del grupo editorial «Nature» y que tiene autoría española. Pese a las ansias del Govern por sacar extramuros la inmersión lingüística impuesta en las aulas, en el ámbito social de la región ese empeño es en vano el bilingüismo convive y ha convivido con buena salud en el último siglo, se desprende de este informe. En el área de mayor influencia de la lengua vernácula, fuera del cinturón metropolitano de Barcelona y la ciudad condal, el «prestigio» del castellano supera al del catalán en base a los modelos matemáticos aplicados en esta investigación. En tercer lugar, el estudio pone el acento en que el bilingüismo no margina a una de las lenguas, refuerza a las dos que conviven, sin que una «devore» a la otra y acabe «muriendo», como se viene creyendo en las teorías tradicionales, aduce Jorge Mira, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

El informe, que reproduce la revista «Palgrave Communications», está firmado por un equipo multidisciplinar de catedráticos e investigadores españoles: Mira es físico, Henrique Monteagudo, catedrático de Filología Gallega, el sociolingüista Xaquín Loredo y el primer autor del artículo es Luis F. Seoane, de la Universidad Pompeu Fabra y del IFISC-CSIC de la Universidad Islas Baleares). Lo novedoso del estudio radica n el uso de modelos matemáticos para comprobar y predecir si la coexistencia entre lenguas es y puede ser estable en Cataluña.

Según desgrana Mira a [ABC](#), lo primero que hicieron (y remonta su trabajo a quince años atrás) es diseñar un modelo para repasar la evolución histórica —desde hace un siglo— de la convivencia entre catalán y castellano en la región, cómo hablaba la gente en la Cataluña de 1919 y la de 2019, en comparación y si son hoy más bilingües que antaño.

Sistema «equilibrado»

De acuerdo a ese modelo y con las cifras facilitadas por el Instituto de Estadística de Cataluña, se extrajeron dos números en un sistema de ecuaciones bastante complejo. El primer número es el que hace referencia al «prestigio o peso» de la lengua que otorga la gente (porque lo habla, lo tiene en su mente, las perspectivas que tiene si usa una lengua u otra...). «El resultado es que en Cataluña el castellano tiene un peso del 57 frente al 43 del catalán, según la evolución histórica de los números de hablantes», destaca el físico coruñés, quien continúa la explicación. «El equilibrio entre dos lenguas viene determinado por este parámetro, y el segundo, que es el "grado de similitud" o la dificultad que cada persona encuentra en saltar de un idioma a otro. Con el chino, por ejemplo, ese salto es muy grande; entre el gallego y el castellano es bajo, y en Cataluña es variable, porque a una señora de Cornellá o Barcelona le cuesta menos mantener ambas lenguas que a otra señora de la Seo de Urgell o Gerona», dice el profesor de la USC.

«Pese a la presencia dominante del catalán, fuera del área metropolitana de Barcelona, no obstante, el prestigio del castellano es mayor (60, el castellano, frente al 40 del catalán) a pesar de que la base de

catalanoparlantes es mucho más amplia, pero el progreso del castellano ha sido también más acusado que en el resto de la autonomía», agrega el investigador.

Catalán y castellano pueden convivir sin problemas y reforzando además la primera lengua, sin que se pierda, abunda Mira. «Hemos comprobado cómo, en el caso catalán, el bilingüismo actúa como una especie de reserva que mantiene las dos lenguas. El gallego, por ejemplo, podría estar más en peligro. Convive con el castellano, pero tiene más condicionantes que el catalán. Hay casos estudiados, como el gaélico frente al inglés en Gales, que sí han acabado debilitados».

Los modelos empleados predicen que el castellano crecerá en el área metropolitana de Barcelona. La convivencia entre ambos idiomas será viable a lo largo de varias generaciones. No obstante, los investigadores advierten que esta metodología pierde su capacidad predictiva si se produce alguna situación que altere el escenario sociolingüístico «de forma drástica», como la independencia, un gran fenómeno migratorio o la aplicación de políticas lingüísticas «excesivamente agresivas». El pasado martes, el Ejecutivo de Torra aprobó que para contratar servicios tecnológicos y productos digitales la lengua que rija sea el catalán.

EL PAÍS

Así aprenderán más los niños

Hagamos que la educación en primera infancia sea prioritaria para construir un mejor futuro. Nada es más productivo ni tiene más beneficios

JUAN JOSÉ LEAL MARTÍNEZ. 14 NOV 2019

Los servicios de educación durante la primera infancia se han ampliado considerablemente en América Latina y Caribe desde el año 2000, según datos de la UNESCO, y países como Costa Rica, Ecuador, Honduras, Paraguay y Uruguay han extendido el ciclo inicial obligatorio en los últimos años. La educación infantil ha mejorado mucho en la región iberoamericana, pero los progresos que hacemos en esta dirección nunca serán suficientes. Hay que continuar siendo ambiciosos. Es de vital importancia seguir incrementando esfuerzos y recursos en formar a los más pequeños.

La educación debería ser siempre un objetivo prioritario de la política pública de cualquier Gobierno. Conocemos sus innumerables e incuestionables efectos positivos: cohesión social, crecimiento económico o calidad de vida, entre otros. También sabemos que comenzar en edades más tempranas resulta decisivo para el aprendizaje a lo largo de la vida y que este enorme impacto que tiene después es lo que la hace tan rentable en los primeros años: James J. Heckman, premio Nobel de Economía, llega a señalar que invertir en mejorar la infancia "tiene una rentabilidad del 10% anual". Además, hay estudios que argumentan la importancia de la educación infantil para evitar el abandono escolar (*Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Obra Social La Caixa). Entonces, ¿por qué no se dedica mucha más atención a ella?

Pensemos ahora el tipo de población más vulnerable: ¿quién se encuentra en mayor riesgo de exclusión? La primera respuesta suele ser las personas con menos recursos. Después, empezamos a identificar a otros grupos como aquellos con alguna discapacidad, condición o identidad de género, los migrantes o, en algunos países, la población indígena. Pero, ¿acaso las niñas y niños no son un grupo objetivo de especial atención cuando hablamos de vulnerabilidad? Por supuesto que sí. La situación no tiene que dejar de preocuparnos porque, de acuerdo con algunos datos de UNICEF, solo seis de cada 10 niños y niñas de tres a cuatro años de la región reciben algún tipo de educación. Tenemos que ser conscientes que solo a través de la inversión vamos a poder paliar la situación de desigualdad en la que viven muchos de esos niños. Los beneficios tienen efectos positivos directos en ellos y, sobre todo, en los contextos más desfavorecidos.

Cuando hablamos de educación en la primera infancia, según a qué nos refiramos, hay algunos aspectos en los que nos cuesta encontrar cierto consenso. Sobre la incorporación de las nuevas tecnologías, por ejemplo: unos están a favor y otros cuestionan el uso de esta herramienta en edades tan tempranas. Fenómeno similar ocurre con la lectura: parece que no es tan evidente entre la comunidad educativa a qué edad se puede empezar a fomentar la lectura con los niños o si la interacción y el movimiento son asuntos aún más importantes. En definitiva, hoy en día todavía hay temas donde nos encontramos con más interrogantes que convicciones.

De acuerdo con información de CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), existen diferencias notables en la región iberoamericana en cuanto a obligatoriedad, gratuidad, matriculación, asistencia, cualificación de docentes, estimulación temprana, etc. Entonces, ¿a qué aspectos nos referimos al decir que cualquier progreso en la educación infantil nunca es suficiente? La respuesta es: a todos ellos.

La educación es un derecho fundamental. También es un bien público y el Estado es el principal responsable de la protección, atención y cumplimiento del derecho a recibirla, pero ninguna meta, ninguno de esos aspectos que nos propongamos trabajar para contribuir a mejorarla en la primera infancia la alcanzaremos si no lo hacemos en colaboración con otros actores clave. Esta circunstancia la tenemos muy presente en la Organización de Estados Iberoamericanos, donde desde mediados del presente año hemos comenzado a poner en marcha una Red Iberoamericana de Administradores Públicos de Primera Infancia en estrecha colaboración con los ministerios de Educación de 23 países de la región y otras instituciones públicas. De esta manera, se da respuesta a la Agenda de Desarrollo Sostenible a través del ODS 4 y el ODS 17, pensando en que “niños y niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en primera infancia” y logrando estas transformaciones a partir de “mejorar la cooperación regional” y “aumentar el intercambio de conocimientos”.

Se ha empezado a conformar esta red con el objetivo de motivar y promover políticas públicas a favor de la primera infancia. Para apostar por este espacio común de aprendizaje y avanzar en la definición de estrategias compartidas, se está empezando a llevar a cabo un programa de pasantías para el intercambio de experiencias de funcionarios públicos, a identificar buenas prácticas y a impulsar la elaboración de estudios y análisis para el desarrollo de capacidades en torno a primera infancia.

No es una tarea sencilla gestionar la educación de la etapa inicial. Resulta complejo detectar cuáles son las posibles carencias o analizar si un niño debe jugar o escribir más. Sin embargo, lo que sí sabemos es que se debe destinar a esta etapa de la vida mucho más tiempo y muchos más recursos económicos y humanos. Hagamos de verdad, entre todos, que la educación en la primera infancia sea prioritaria para construir un mejor futuro. Nada es más productivo, nada tiene más beneficios, ni nada perdura más en el tiempo que educar a niños y niñas en cualquier lugar del mundo. Como dijo César Bona, el español entre los 50 mejores profesores del mundo en 2015 según el Global Teacher Prize: “¿Podéis imaginar cuánto pueden aprender los niños con esa capacidad de absorber de que disponen?”

Juan José Leal Martínez es técnico de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



Optimismo y cautela ante el acuerdo de PSOE y Unidas Podemos

La comunidad educativa muestra su cautela ante el acuerdo alcanzado por PSOE y UP, aunque en parte se muestra esperanzada en conseguir mejoras esperadas como la derogación de la Lomce o el aumento de la inversión.

REDACCIÓN. 12/11/2019

Tras meses de práctica congelación ejecutiva y legislativa alrededor de la educación, tras una repetición electoral que ha dejado el escenario político mucho más enrarecido que tras el 28 de abril, Pedro Sánchez, presidente en funciones y líder del PSOE, y Pablo Iglesias, secretario general de Unidas Podemos, han decidido dar el primer paso para la conformación de un futuro gobierno.

La educación se encuentra entre uno de los primeros puntos programáticos del acuerdo alcanzado, en pocas horas, por ambos partidos. Con el primer ciclo de la educación infantil como el único punto claramente expuesto.

Sobre la mesa, la derogación de la LOMCE pendiente de la promesa de los partidos de la oposición en 2012; la reversión de los recortes en educación, el aumento de la financiación al 5%, la mejora de las condiciones de trabajo del personal docente, la rebaja del porcentaje de interinidad... La lista parece que no termina. Ahora, podría ser, comenzarían a darse los primeros pasos para mejorar en este sentido.

«Es una buena noticia. Estamos optimistas y esperanzados», dice Francisco García, secretario general de CCOO por teléfono antes de una asamblea que celebra el sindicato en Huesca. Aunque todavía quedan muchas cosas por aclarar, como si el modelo será de coalición, cómo se conseguirán el resto de apoyos necesarios para la formación de dicho gobierno, etc. Afirma García que ahora nos encontramos en un compás de espera, aunque se muestra optimista por el hecho de que en el punto dos de ese acuerdo entre los dos partidos se encuentre la educación.

Maribel Loranca, responsable de enseñanza en UGT también se muestra optimista con el acuerdo. Y también suspicaz por la cantidad de cuestiones que habrán de solucionar si finalmente se conforma gobierno. Desde el aumento de los presupuestos dedicados a educación, así como la apuesta por el 0-3 (anunciado en el propio acuerdo entre PSOE y Unidas Podemos) y pasando por las políticas de becas y ayudas al estudio. Loranca no se olvida tampoco de la necesaria mejora de las condiciones de trabajo del profesorado y del tan esgrimido estatuto de la función docente que regule la carrera.

Desde el Foro de Sevilla, Carmen Rodríguez pone el foco en la necesidad de que el nuevo Ejecutivo que pudiera salir de este acuerdo haga hincapié en la lucha contra la segregación escolar por motivos

socioeconómicos como uno de los problemas principales de la educación en España. Junto a esta segregación e íntimamente ligada a ella encontramos los otros dos grandes frenos: el fracaso escolar y el abandono temprano.

En este sentido también señala la apuesta por la educación infantil de 0-3, expresa en el acuerdo, para la cual, en cualquier caso, hace falta financiación. Rodríguez señala la importancia de que esta etapa para conseguir salvar las desigualdades de partida de buena parte del alumnado. Sobre todo, si esta educación es pública y de calidad.

Desde Escuelas Católicas, José María Alvira, se muestra mucho más cauteloso con la poca información de la que se dispone en estos momentos. «Sería precipitado» comentar el acuerdo que se hizo público en la tarde de ayer. Aunque espera que cuando el documento habla del impulso de los servicios públicos educativos, en concreto, de la educación infantil de 0-3 no sea solo para los centros públicos, sino también para los de «iniciativa social».

Alvira también muestra su «inquietud» ante la entrada de Podemos en el futuro posible Gobierno dado el poco aprecio que la formación morada tiene de la enseñanza concertada.

En cualquier caso, y siguiendo sus palabras (también la de resto de personas con las que hemos hablado) «hay que esperar a ver en qué se traduce todo esto».

La Gestión del Conocimiento en los centros educativos desde la práctica diaria

¿Hemos pensado alguna vez en la cantidad de conocimiento que consulta, gestiona y produce un centro educativo cada día? ¿Y a lo largo de su historia? Cualquiera de las orlas del alumnado de cada curso, el profesorado que pasa por cada claustro, las familias que completan la comunidad educativa, la historia de la institución escolar o la evolución de su funcionamiento implementan un bagaje de conocimientos que a menudo pasan desapercibidos porque no se han sistematizado bien.

Evaristo González

Mientras en las organizaciones educativas el término Gestión del Conocimiento puede ser una novedad, en muchas empresas, instituciones y entidades hace años que ya lo tienen tan presente que forma parte de su estructura diaria de funcionamiento. Y más ahora, con las herramientas digitales.

Hay casos prácticos del día a día que nos deberían hacer reflexionar: cómo se recoge y alimenta en la organización educativa todo el conocimiento del profesorado que se jubila: su saber y su saber hacer, sus habilidades para buscar soluciones, la voz de la experiencia. O qué queda en el centro de tanto alumnado que ha producido conocimientos interesantes, que ha destacado por buscar estrategias de superación, por sus recursos para el aprendizaje, que les pueden ser muy válidos a otras personas. O las nuevas ideas que aporta el profesorado nuevo y que propician que la organización se actualice. O el centro educativo que tiene bancos de buenas prácticas, artículos temáticos, estrategias de aprendizaje o de funcionamiento organizacional. Pero, a menudo, todo esto es desconocido, primero, por parte del claustro y, después, fuera.

Quizá nunca nos hemos parado a pensar la importancia de la Gestión del Conocimiento en las instituciones educativas, cuando todo el día estamos rodeados de datos, informaciones, conocimientos y acciones, cuatro conceptos que no son lo mismo pero cada uno se alimenta de los anteriores. Hace unos días reflexionamos con una conferencia en la Primera Cumbre de Directivos y Docentes en Colombia, ante 400 profesionales, donde este tema se completaba con breves pinceladas sobre el liderazgo educativo, el aprendizaje de las organizaciones educativas en el mundo digital y el fomento del pensamiento crítico, en un contexto en el que el humanismo ha de estar también presente. En un país emergente que atraviesa una situación compleja, con afectaciones también a la educación, se plantearon estrategias para mejorar sus organizaciones, en medio de profesorado y directivos con un alto espíritu de resiliencia, empatía y motivación por el cambio. Mirando estos países, donde las circunstancias vitales son difíciles, podemos aprender mucho, por ejemplo, a relativizar nuestras quejas y falta de medios. Su espíritu positivo contagia.

La circulación del conocimiento en las instituciones escolares ha de partir de un compromiso global y obligatorio de cada claustro, de unas estructuras que favorezcan la consolidación de los conocimientos de la organización y de un sistema de funcionamiento que ha de ir actualizándose. Algunos autores han aportado estrategias diversas, pensando en el mundo educativo. Una de las bases iniciales se encuentra en dos conceptos: el conocimiento tácito y el explícito que nos rodea y en cómo hacerlos circular porque afectan a la organización educativa, con procesos concretos y prácticos de socialización, externalización y combinación de estos conocimientos. Para conseguir transformaciones y cambios (con las habituales resistencias personales), además de la innovación, es muy importante definir buenas estrategias, con el imprescindible liderazgo del equipo directivo de cada centro.

Desde hace diez años, algunos centros incorporamos la Gestión del Conocimiento en el Proyecto Educativo del Centro, teniendo en cuenta la realidad que nos rodeaba. En aquel momento el revulsivo fue una estrategia de

cambio basada en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) de forma intensiva que, por otra parte, propició un replanteamiento global de la circulación y gestión del conocimiento, con repercusiones en toda la organización. El proyecto generó reflexiones que, con el paso del tiempo, provocaron nuevos enfoques y conclusiones extraídas de aquello que funcionaba y de aspectos que deberían mejorar, en un proceso de actualización constante. El conjunto global, enraizado a la experiencia de la práctica docente, sirve para llegar a estrategias que puedan ayudar a otras organizaciones educativas. Por ejemplo, a las de Colombia.

Una buena fuente de aprendizaje se encuentra en expertos en *management*, formadores en aprendizaje organizacional y en procesos de mejora, desde la innovación hacia la transformación. Este tipo de conocimientos, aunque vengan de realidades con dinámicas empresariales, pueden ser útiles para adecuar algunas prácticas a la mejora de la organización educativa, considerando siempre que la educación no es una mercancía y tiene un único centro de interés: el alumnado.

La Gestión del Conocimiento en centros educativos, además de todo lo anterior, puede implicar cambios evolutivos destacados, también en la mentalidad de las personas, en las políticas comunicativas del centro (internas y externas), en la introducción de estrategias muy efectivas como el fomento de las Comunidades de Práctica (que hace años que se llevan a cabo en muchos centros, con formatos tipo reuniones pedagógicas diversas: formales, no formales o informales), una cultura del conocimiento compartido y una fuerte valoración de las TIC como base imprescindible en un mundo digital.

La gestión de la complejidad, de la innovación, de la comunicación, de las personas (alumnado, profesorado y familias), de la gestión pedagógica, documental y de la organización hoy han de estar presentes en el mundo educativo y han de dotar a las organizaciones de estructuras sólidas que las transformen. Son estrategias que, al final, convergen en la Gestión del Conocimiento, un gran paraguas que lo engloba todo. Reflexionemos para mejorar.

ESCUELA

Aulas inclusivas y ajenas al machismo **EDITORIAL**

Las aulas españolas son un reflejo de la sociedad, y por ende, de nuestros comportamientos. La violencia de género es un problema fundamental en la sociedad española y que, sobre todo, es una cuestión de desconocimiento, máxime cuando el machismo está muy arraigado y cuando los micromachismos se cuelan en todo momento.

El sexismo en la escuela es fruto de diversos factores; algunos de ellos parten del propio sistema educativo y muchos van más allá de la escuela, porque la educación trasciende al ámbito escolar. No solo se reproducen los estereotipos de género en los patios (ellos jugando al fútbol y ellas en un espacio, más reducido, jugando a «cosas de niñas»), sino que ellos son los que copan los espacios más grandes para practicar deportes... Las mujeres están poco o, nada, representadas en los libros de texto de nuestros escolares y se sigue primando los roles «feminizados»: madres, enfermeras, reinas, santas... pero raramente científicas, pensadoras, ingenieras, astronautas... Esto influye en los modelos referenciales que se tienen en la juventud y en las decisiones profesionales futuras. Según un informe de la ONU, la probabilidad de que las mujeres terminen una licenciatura, una maestría y un doctorado en alguna materia relacionada con la ciencia es del 18%, 8% y 2%, mientras que para los estudiantes masculinos es del 37%, 18% y 6%.

Por ello, las aulas se revientan cada día y existe una sensibilidad mayor hacia escuelas igualitarias, ajenas a los estereotipos de género. Así, un total de 105 centros de Baleares, algo que supone cerca de un tercio del total, han detectado y eliminado durante el curso 2018-2019 signos de machismo en el material escolar que utilizaban. Y es que no se pueden tener imágenes de una cocina en la que sólo haya mujeres, ni un campo de fútbol sólo con hombres. Los centros también disponen de programas específicos, especialmente para el fomento de la igualdad de género (233), el respecto a la diversidad sexual y la prevención de la homofobia (128) y la prevención del abuso sexual (97).

Supone de vital importancia cambiar esta imagen y dar cabida a una mayor diversidad de perfiles. Por ello, es necesario romper el techo de cristal, analizar el material, grupos de trabajo (número equilibrado de chicos y chicas); el lenguaje (hablar de forma inclusiva), percibir y eliminar los micromachismos.

La evaluación de las políticas educativas, una tarea pendiente

Miguel Ángel Ruiz Domínguez

Entendemos que, una vez formulada una política pública, en este caso, una política educativa, lo que esta pretende es dar solución a un problema existente en la misma esfera social, en este caso, la educación. A la vez, se entiende que, una vez programada y puesta en marcha, tras su integración, se establecerán medidas de evaluación que nos permitan analizar el alcance, la repercusión y el impacto de las mismas.

Pero, ¿esto ocurre? ¿Se realizan realmente un seguimiento de control de los programas educativos? Evidentemente, la correcta evaluación de las mismas implicaría una mejora y revisión constante del sistema de enseñanza. Son las propias administraciones educativas las que deberían llevarlo a cabo. Del mismo modo, partiendo de lo macro hacia lo micro, sería interesante que estas prácticas de evaluación se llevaran a la práctica, incluso, en los propios centros educativos. Es decir, nos podemos preguntar si: ¿los centros evalúan sus propios proyectos educativos? Por ejemplo, al tratar de integrar las tecnologías digitales en las aulas se debería planificar las necesidades, implementar y poner en marcha un programa con unas medidas concretas y, una vez ejecutadas, realizar el análisis crítico que nos determine si los objetivos planteados en un inicio se han cumplido o no.

A grandes escalas, uno cuando piensa en políticas educativas encamina su mente hacia las grandes leyes generales de educación. No obstante, existen multitud de políticas educativas promulgadas constantemente por las administraciones que suponen un alto coste de inversión y tienen alto poder de impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje, en los centros y en la práctica docente. Citando a Valverde (2015), «en la última década se han desarrollado planes y proyectos educativos en los que la introducción de las tecnologías digitales han sido el eje vertebrador y la motivación fundamental para promover el cambio del sistema.»

¿Cómo hemos analizado estos programas? A continuación, pretendemos hacer un pequeño recorrido por las distintas evaluaciones que se han practicado en España sobre sus políticas y programas educativos y, si estas, son efectivas para su correcto desarrollo.

Como aclaración, apuntar que cuando aquí se hace referencia al término política educativa o política pública educativa, se toma como referencia el término que proviene de la traducción del inglés al castellano de «public policy», diferente al término «politics» (interacciones y conflictos entre los agentes políticos).

Si bien, cabe destacar que los anhelos de mejora de nuestro sistema educativo son una constante de cada nuevo representante político y de todas las instituciones públicas y privadas interesadas en la calidad de la enseñanza. Es por ello que, a lo largo de los años, han sido sucesivas las propuestas de evaluación que se han hecho para que estos procesos de mejora se cristalicen. Tiana (2018) apunta como desde la década de los ochenta del siglo XX la política de la educación comenzó a interesarse internacionalmente por la cuestión de la calidad.

En España, las primeras referencias a criterios de evaluación se recogen en el Libro Blanco que precede a la elaboración de la Ley General de Educación de 1970. No obstante, pasaron casi veinte años hasta que se abordara de forma real y práctica la evaluación de los centros docentes. Más allá de la inspección que se encarga del análisis externo, se buscaba hacer y construir un propio análisis interno que supusiera una rendición efectiva de cuentas. Se va gestando así el conocido Plan EVA.

El plan EVA

El Plan Eva o Plan de Evaluación de Centros docentes empezó a diseñarse a finales de 1990 como propuesta del Ministerio de Educación y Ciencias. Si bien, unos años más tarde, al finalizar el curso académico 1994-1995 más de ochocientos centros docentes de los distintos niveles educativos no universitarios de todo el territorio español habían sido objetos de estudio.

Este tenía un carácter formativo por lo que consistía, fundamentalmente, en la elaboración de un proyecto de mejora de los centros evaluados. En este caso, tres inspectores realizaban una evaluación externa, siendo, uno de ellos, el encargado del seguimiento habitual del centro.

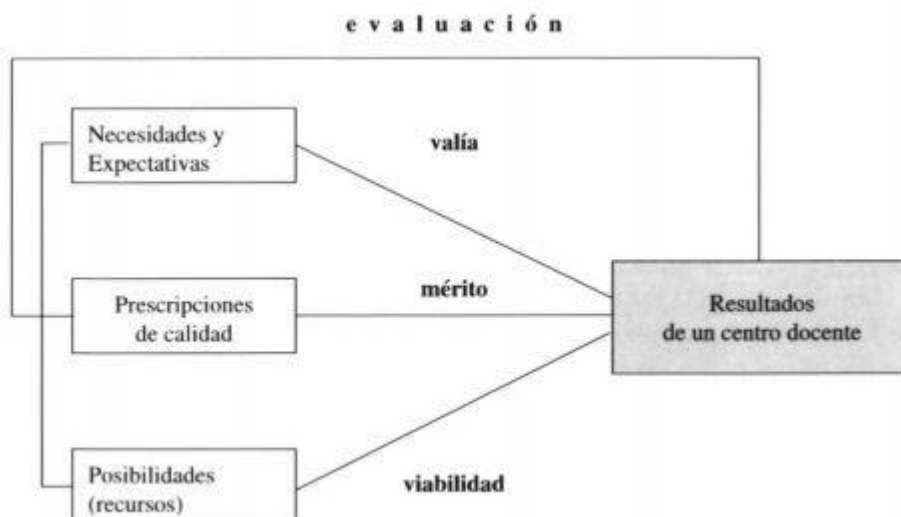


Ilustración. Esquema sobre qué es la evaluación de centros según el Plan EVA.

Arrojando una visión completa de la realidad del centro, trataba de implicar a todos sus agentes y su contexto. Así, con un estudio con metodología cuantitativa y cualitativa, rigurosa y completa, realizaban un informe apurado y exhausto al consejo escolar con propuestas de mejora, las cuales debían comprometerse a cumplir.

Tiana (2018) diría que, en conjunto, puede afirmarse que constituyó la aplicación más representativa de la política común de evaluación de centros construida a comienzos de la década de los noventa e incluso dejó sentir su influencia en momentos posteriores.

Sin embargo, con el paso de los años, se ha venido tomado como referencia de evaluación de nuestro sistema de enseñanza otras pruebas internacionales que se centran principalmente en resultados académicos.

PISA como instrumento de evaluación

Una de las medidas que se toman como referencia a la hora de evaluar si una política educativa es efectiva son las pruebas de competencias externas que se realizan a los estudiantes. Estas han pasado a ocupar un papel de especial trascendencia, tanto en medios de comunicación como, incluso, en el ámbito académico. Hoy en día se reconocen como instrumentos de valoración de efectividad de las políticas educativas, al menos, a niveles macro.

Un ejemplo de ello es el informe PISA de la OCDE como mecanismos donde se hace un estudio de resultados en función de las calificaciones obtenidas. Como se recoge desde su prólogo, «durante las últimas décadas, la evaluación de los sistemas educativos se ha consolidado como una prioridad para las autoridades educativas de todo el mundo.»



Ilustración. Países y regiones participantes PISA 2015.

El informe PISA es una evaluación periódica que evalúa el conocimiento de los alumnos y examina su capacidad de aplicar estos mismos y su experiencia a la vida real. España comenzó con este programa desde 1997 con la intención de conseguir mejoras y establecer nuevas bases en sus políticas educativas. De este modo, participamos así en un estudio comparado internacional de más de 70 países.

«La educación funciona, por una parte, como vehículo de promoción social y, por otro, como un generador de riqueza agregada.» Miguel Requena

Con esta evaluación se analizan tres competencias que se consideran fundamentales: ciencias, lecturas y matemáticas. Pero, ¿a quién y cómo? Debemos tener en cuenta que estas no se realizan a todos los estudiantes de las principales etapas, se toman como referencia a los alumnos y alumnas de quince años que están terminando la enseñanza obligatoria. Así, a cada una de estas competencias se le añade un cuarto factor innovador en cada ciclo. En 2012 fue la resolución creativa de problemas, en 2015 la resolución colaborativa y en 2018 la competencia global.

De este modo, entre otros objetivos, una vez se hacen públicos los informes y de la mano de las administraciones, se intenta orientar a las políticas educativas para que estas conecten los resultados con el contexto socio-económico de los estudiantes y sean capaces de considerar sus diferentes actitudes y disposiciones.

Si bien, un rasgo positivo a destacar de este mega estudio es la posibilidad de desarrollar una evaluación longitudinal con un símil de patrones a lo largo de las últimas décadas. Esto nos ofrece una radiografía, de algunos aspectos, que pueden ser útiles de analizar.

¿Mecanismos de evaluación a los docentes?

Sin pretender abrir el debate sobre la necesidad o no de evaluar a los docentes en activo y centrándonos en el punto en cuestión, lo cierto es que han sido muchos los planes de formación que se han implementado desde las instituciones para mejorar, entre otras cosas, su competencia digital. Como señala Marcelo y Esteban (1999), las competencias tecnológicas del profesorado adquiridas en su formación inicial se vuelven obsoletas rápidamente si no se continua con la formación, convirtiéndose en un desafío constante.

Es por ello que hemos decidido plantear como ejemplo práctico la propuesta de la Universidad Internacional de la Rioja de sacar un instrumento que sea capaz de medir a competencia digital docente.



Ilustración. Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente

Partiendo del Marco Común de Competencia Digital Docente elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), han validado un proceso que permite determinar el grado de competencia digital docente. Si bien, el propio INTEF trató de sacar adelante su propia herramienta, hoy en día se mantiene en el Marco como referencia a nivel teórico.

Asimismo, han buscado encontrar un sistema que permita facilitar el análisis de la situación respecto al conocimiento y uso de determinadas estrategias digitales por parte de los profesores y profesoras. Gracias a ellos, pretenden enfocar los planes de formación y ofrecer itinerarios personalizados y que sean acordes a los resultados obtenidos.

«Debemos encontrar así mecanismos de evaluación que nos permitan encontrar la utilidad y eficacia en la integración de las tecnologías digitales». Janis Karklins

En este sentido y a modo de resumen, se ha planteado parte del amplio recorrido que, más a nivel teórico que práctico, han ido desplegándose las evaluaciones de las políticas educativas. Como, con el paso de los años, hemos pasado a dejar en manos de estudios internacionales o instituciones privadas el espectro de la evaluación de las políticas públicas.

En conclusión, se puede decir que hoy en día no existe una coherencia en los procesos de evaluación que permitan analizar de forma crítica el impacto de las políticas educativas en nuestro país. Si bien, para alcanzar esta conclusión no se parte de la mera lectura de este pequeño reportaje, se entiende así desde una revisión bibliográfica mucho más amplia que no ha podido ser recogida en su plenitud en estas páginas. Por eso mismo, se entiende como necesidad la visibilización de esta carencia para que, de este modo, se reconozcan instrumentos de mejora que consigan dar respuesta a la creciente complejidad de los problemas que se enfrenta nuestras escuelas, entre ellos, el importante reto frente a la transformación digital.

Referencias bibliográficas:

Calero, J. y Choi A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. Universidad de Barcelona e Institut d'Economia de Barcelona. Barcelona, España.

Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Choi/publication/263620893_La_evaluacion_como_instrumento_de_politica_educativa/links/548f22fb0cf225bf66a7fc2d.pdf

González, J. y Requena, M. (2008). Tres décadas de cambio social en España. Alianza Editorial. Madrid, España. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/evaluacion-de-centros-docentes-plan-eva/ensenanza/16>

Karklins, J. (2009). Presentación: construir una sociedad del conocimiento inclusiva. Centic (ed.), Indicadores y estadísticas TIC para el desarrollo. Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información: UNESCO, p. 5.

- Luján, J y Puente J. (1996). Evaluación de centros docentes. El Plan EVA. Ministerio de Educación y Ciencia
- Marcelo, C. y Estebanz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. Revista Educar, 24, 47-147.
- PISA (2015): Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Sancho Gil, J. y Correa Gorospe, J. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. Revista de educación, 8352), 17-1
- Subirtas, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2012). Análisis y gestión de políticas públicas. Ariel. Barcelona, España.
- Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. Educación XX1, 21(2), 17-36, doi: 10.5944/educXX1.21419
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., Iñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). Revista española de pedagogía, 25-54. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxxvi/no-269/validacion-de-constructo-de-un-instrumento-para-medir-la-competencia-digital-docente-de-los-profesores-cdd/101400035295/>
- Valverde, J. (2015). El proyecto de educación digital en un centro educativo. Editorial síntesis. Madrid, España.

Más de 100.000 interinos buscan acabar con su temporalidad

Daniel Martín

Casi uno de cada cuatro profesores de la escuela pública de nuestro país son interinos, unos 120.000 de una plantilla de aproximadamente medio millón. El problema de la temporalidad en España no es algo que quede solamente acotado a la docencia, ni mucho menos. De hecho, nuestro país tiene la mayor tasa de temporalidad de la Unión Europea, de casi el 27%, según los datos de Eurostat. Para hacernos una idea, este porcentaje casi dobla al de la media de la UE, que está en torno al 14%.

Si reparamos solo en la población considerada joven por el organismo, entre los 15 y los 24 años, la española está en el 71,2%, también la más alta de la Unión Europea y muy lejos del 43,3% de media en la unión entre la gente de esta franja de edad. Retomando el asunto de la interinidad en la docencia, el secretario general de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO), Francisco García, señalaba recientemente que tendrían que ofertarse hasta 46.259 plazas de empleo público adicionales para que se pueda reducir la interinidad del profesorado hasta un porcentaje del 8%, como acordó el gobierno en funciones del socialista Pedro Sánchez con los sindicatos y ante Bruselas.

¿Qué dice la ley sobre los interinos?

Pues según la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, «son funcionarios interinos los que, por razones expresamente justificadas de necesidad y urgencia, son nombrados como tales para el desempeño de funciones propias de funcionarios de carrera», cuando se den una serie de circunstancias. La primera de ellas, es la «existencia de plazas vacantes cuando no sea posible su cobertura por funcionarios de carrera»; la segunda, «la sustitución transitoria de los titulares»; la tercera, «la ejecución de programas de carácter temporal, que no podrán tener una duración superior a tres años, ampliable hasta doce meses más por las leyes de Función Pública que se dicten en desarrollo de este Estatuto»; y como cuarta y última, «el exceso o acumulación de tareas por plazo máximo de seis meses, dentro de un período de doce meses».

Pero más allá del papel, ¿cómo se articula todo esto en el día a día? Pues en muchos casos, con profesores que cambian de centro y de municipio, cada pocos meses, y en algunas veces hasta en semanas y días, en los casos más extremos. Una situación que se puede prolongar durante años o décadas, en la que lo habitual es que se les despida en los meses de verano para contratarlos posteriormente al inicio del siguiente curso escolar.

En su informe sobre educación del año 2019 del Consejo Escolar de Estado, CCOO instaba al Gobierno a que «configure un sistema transitorio de acceso más ajustado al perfil del profesorado que necesitamos, haciendo especial hincapié en las competencias profesionales que se requieren, para dar respuesta a los retos educativos que la sociedad actual plantea al sistema educativo», y recalca que «dicho sistema incrementa el valor de la experiencia del profesorado interino», además de que «las pruebas no eliminatorias en la fase de oposición sean la piedra angular de este sistema transitorio, lo que permitiría que los tribunales valorasen globalmente las competencias científicas, técnicas y pedagógicas de los y las aspirantes», algo que reclaman también otras asociaciones sindicales.

A la espera de la conformación de un nuevo Gobierno tras las elecciones del pasado 10 de noviembre, que pudiera tomar nota de las recomendaciones de CCOO o que retomara ese compromiso adquirido por el Gobierno en funciones del socialista Pedro Sánchez, la situación es la que es: un 25% de interinidad en el plantel docente.

Y es que desde el inicio de la crisis, en nuestro país, allá por 2008, se han destruido unas 30.000 plazas docentes y mientras el personal interino ha aumentado más del 60%. Si en 2009 había unos 60.000 profesores con contrato temporal, ahora hay más del doble, unos 125.000, según las cifras que manejan desde CCOO.

Los vaivenes judiciales

Este contexto ha llevado a muchos docentes y otros interinos de diferentes sectores públicos a reclamar judicialmente lo que consideran injusto. En junio del pasado año, el Tribunal Supremo consideraba nulo de pleno derecho el cese de los profesores interinos de centros no universitarios que son contratados en septiembre para ejercer durante todo el curso escolar, sin pagarles los meses de julio y agosto, al considerar que esta práctica suponía una vulneración del principio de no discriminación recogida en la Cláusula 4 del Acuerdo Marco sobre el trabajo de duración determinada que figura en el Anexo de la Directiva 1999/70/CE de la Comisión Europea.

«El tribunal estima el recurso de casación planteado por la Asociación de Interinos Docentes de la Región de Murcia (AIDMUR), junto a 74 profesores interinos no universitarios que se encontraban en esta situación, contra la sentencia del TSJ de Murcia que, a su vez, consideró ajustado a derecho el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de 24 de febrero de 2012, por el que se establecían medidas en materia de Personal Docente en la Administración Pública de dicha Comunidad. En su recurso, alegaban que la sentencia recurrida establecía una diferencia de trato arbitraria entre funcionarios interinos y de carrera, puesto que ante un mismo trabajo —curso escolar— unos no cobran las retribuciones correspondientes a los meses de julio y agosto, pero otros sí», informaba en una nota de prensa el Consejo General del Poder Judicial al respecto de uno de estos pleitos que sirve para ilustrar desde lo particular una situación general.

El Supremo rectifica su postura

Para el Supremo, la relación laboral entre el funcionario docente interino y la Administración educativa «queda truncada, a diferencia de lo que ocurre para el funcionario de carrera, cuando aún no han concluido las funciones, cometidos y actividades que son propias de ese concreto puesto de trabajo para que el funcionario interino fue nombrado, que no son sólo las de estricto carácter lectivo, sino también otras que normalmente se llevan a cabo en el mes de julio de curso escolar y que, además, contribuyen a la mejor preparación del profesorado y a la mejor o más eficaz prestación del servicio educativo, como pueden ser las de análisis del curso, elaboración de la memoria escolar, programación del curso siguiente, etc..., con las consiguientes reuniones del profesorado, de todo lo cual se priva al funcionario docente interino que fue nombrado para aquella situación», se podía leer en la sentencia, en la que se añadía que «esas consecuencias nada deseables para la preparación del profesorado y para la más eficaz prestación del servicio educativo, se agravarían sobremanera si fuera cierta aquella práctica de la Administración educativa de acudir de nuevo en el siguiente curso escolar al nombramiento de funcionarios docentes interinos nombrados en el curso anterior y que fueron privados de realizar esas otras actividades», concluye la Sala.

En relación con la práctica administrativa, el tribunal considera oportuno indicar lo que califican los recurrentes en su demanda como «una monstruosidad prohibida por el Derecho Laboral», la de «contratar a un trabajador para que realice sus funciones mientras la empresa está abierta y, cuando esta cierra en verano, despedirle y volverle a contratar en septiembre para no pagarle las retribuciones ubicadas en el período vacacional», como se comentaba anteriormente.

Según señalaba el CGPG, «la sentencia recoge la reiterada y uniforme doctrina del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) que ha venido interpretando la Cláusula 4 del Acuerdo Marco por lo que la Sala entiende que no procede plantear una cuestión prejudicial al concluir que esa doctrina del TJUE es tan evidente que no deja lugar a ninguna duda razonable» y «conduce de modo inevitable a la conclusión que alcanzamos en esta sentencia». Pues bien, hace apenas cuatro meses, el pasado mes de julio, el Supremo rectificaba su sentencia y señalaba entonces que el cese de los funcionarios docentes interinos de los Cuerpos Docentes no universitarios al final del período lectivo del curso escolar, basado sólo en la causa de que en los dos meses restantes de este (julio y agosto) «desaparece la necesidad y urgencia que motivó su nombramiento» y «no comporta un trato desigual no justificado con respecto a los funcionarios docentes fijos o de carrera».

El TJUE aprieta pero no ahoga

Hace apenas tres semanas, la propia Abogacía General del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE), a través de la abogada general, Juliane Kolott, presentaba sus conclusiones al Tribunal comunitario, como un paso anterior a la inminente sentencia definitiva que evaluará la situación de los aproximadamente 800.000 interinos que hay en España.

La abogada señalaba que «el uso abusivo de sucesivos contratos temporales por parte de la Administración no debe sancionarse de forma automática con la modificación de un contrato temporal a otro fijo». O sea, que, por un lado, criticaba la situación de estos profesionales en nuestro país, pero por otro alegaba que las leyes que se han estado aplicando en nuestro país son perfectamente compatibles con las normativas europeas.

Para el abogado de la mayor demanda colectiva sobre este asunto, Javier Araúz —en este caso, sobre el caso particular de unos trabajadores del Servicio Madrileño de Salud (SERMAS)—, la abogada del TJUE les da la razón, al menos en parte, ya que esta admite que la mejor solución sería transformar a estos trabajadores temporales en fijos. Las conclusiones de la abogada no son vinculantes, pero sí se tienen en cuenta en la mayoría de casos.

Según el despacho de abogados de Araúz, Araúz&Belda, antes de este informe «no se reconocía en ningún caso el abuso en la temporalidad, razonado que con el mero hecho de estar en régimen de interinidad ya se cumplía la Directiva 199/70/CE»; «se decía que, por no haber impugnado sus nombramientos y ceses, el personal público temporal no podía reclamar»; «se argumentaba que los procesos de estabilización y las OPEs —Ofertas Públicas de Empleo— eran la solución y la sanción para acabar con el abuso»; «se alegaba que el indefinido no fijo era la sanción más acorde con la Directiva» y «se había instalado un régimen de despido libre y gratuito». Por el contrario, tras el informe de la abogada del TJUE, a juicio del despacho, «se amplían los supuestos amparados por la Directiva, incluyendo tanto a los interinos de larga duración con un solo nombramiento, como los que van modificando su situación y pasan de eventuales, a sustitutos, o a interinos o viceversa; así como todos los casos en los que se destina a un temporal a realizar funciones que no son provisionales, ni excepcionales, sino ordinarias y estructurales».

Asimismo, el despacho indica que ahora «se dice que los procesos de estabilización y las OPEs no son una medida sancionadora y por tanto, que estos procedimientos deben de ir precedidos de un régimen de sanciones para garantizar la compensación de los empleados públicos temporales y reprimir estos comportamientos abusivos y fraudulentos de las Administraciones empleadoras». También destacan que «se nos explica que los Tribunales no pueden ampararse en la no impugnación de los nombramientos y ceses para dejar de aplicar la Directiva y que el indefinido no fijo no puede ser la sanción ante el abuso», además de que «se acaba con el despido libre y gratuito pues, como sanción, el empleado temporal tiene derecho bien a la transformación de su relación temporal en una fija, bien a una indemnización disuasoria y completa, que necesariamente debe ir acompañada de otros mecanismos sancionadores efectivos y disuasorios».

Una lucha en cada Comunidad Autónoma

Como en tantos otros aspectos de nuestra administración, el sistema autonómico provoca que la situación sea completamente distinta en cada Comunidad Autónoma. Si antes hablábamos de la Región de Murcia, en la Comunidad de Madrid, por ejemplo, estarían agotadas las listas de profesores interinos en más de 40 especialidades, según ha denunciado esta misma semana de nuevo CCOO. «Faltan profesores interinos de más de cuarenta especialidades de Secundaria, Formación Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas, Música, Artes escénicas, Artes plásticas y Diseño», indica el sindicato.

«Esta situación —señala en una nota de prensa— demuestra el desinterés de la Administración, que está incumpliendo el artículo 9.1 del Acuerdo de 11 de marzo de 2016 sobre profesorado interino, que establece que cuando se agoten las listas ordinarias, o se prevea que se vayan a agotar, se elaborarán listas extraordinarias de docentes en régimen de interinidad. El agotamiento de las listas en más de cuarenta especialidades hace más que necesaria la elaboración de una lista extraordinaria, tal y como prevé el citado artículo». Para Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO, «lo más grave de esta situación es que, para cubrir esos puestos, la Consejería está utilizando listas de interinos de cuerpos distintos, y no avisa a los aspirantes de que esta interinidad tendrá un valor inferior a efectos de experiencia docente en las oposiciones». De igual manera, según consta en la página web de la Consejería de Educación y como señalan desde CCOO, «se han convocado actos públicos extraordinarios para cubrir las plazas de interinos que contravienen el artículo 9.1 del citado Acuerdo sobre profesorado interino, ya que no se ha consultado en ningún momento a la Mesa Sectorial».

«Esta federación de enseñanza lleva años reclamando que se solucione esta situación, ha presentado varios recursos ante la Dirección general de Recursos humanos exigiendo que se cumpla el Acuerdo sobre profesorado interino, que se convoque la Mesa sectorial para que se puedan elaborar lo antes posible las listas extraordinarias necesarias y que se informe al profesorado interino del valor de la experiencia en la fase de concurso de su oposición», zanján desde el sindicato. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid respondió a las pocas horas al sindicato, alegando que estos días evalúa las solicitudes presentadas desde el 8 de octubre hasta el 22 de octubre para conformar las listas de interinos convocadas de forma extraordinaria para diversas especialidades de Educación Secundaria.

Pero, como señalábamos, en cada región española la situación es diferente. Situándonos entre Madrid y Murcia, la Central Sindical Independiente y de funcionarios (CSIF) señalaba también este mes que en Castilla-La Mancha hay 29.411 docentes, de los cuales 4.647 son interinos, lo que supone un 15,8 %. Por ello, CSIF trasladó una queja formal al Ministerio de Educación «ante la parálisis política y la ausencia de negociación con los sindicatos durante los últimos años». Según el sindicato, a nivel nacional, un total de 54.770 plazas correspondientes a personal interino todavía están pendientes de convocar para su estabilización y, en estos momentos, la interinidad en la educación todavía afecta al 18,77 %. Unas cifras inferiores a las comentadas antes ya que contabiliza las últimas plazas convocadas. En todo caso, seguirían siendo más de 100.000 los docentes que siguen en esta situación, a la espera de que bien la justicia, bien la iniciativa gubernamental que promueva el próximo ejecutivo cambien el contexto actual.

El canadiense Michael Fullan inaugurará las conferencias de 'La nueva educación' de la Institución Libre de Enseñanza

El canadiense Michael Fullan, experto en cambio educativo y liderazgo, inaugurará el ciclo de conferencias 'La nueva educación' que organiza la Institución Libre de Enseñanza (ILE) con una conferencia el lunes 25 de noviembre, a las 19 horas, en la sede de la institución en Madrid.

Fullan, director también de 'New Pedagogies for Deep Learning' y autor de 'Capital profesional' y 'El matiz', debatirá después de la conferencia con la analista senior de la OCDE Beatriz Pont y con el presidente del Centre Unesco de Catalunya, Eduard Vallory, en una mesa redonda que será moderada por el catedrático Mariano Fernández Enguita.

Según ha informado la ILE, estos cuatro expertos abordarán "el diseño, la difusión, el soporte y la evaluación de las innovaciones en el mundo de la educación" durante el debate.

El ciclo de conferencias 'La nueva educación' se celebrará a lo largo de los próximos meses, coincidiendo con la exposición 'Laboratorios de la nueva educación. En el centenario del Instituto Escuela' que se puede visitar también en la sede de la ILE.

Este es el «escape room» educativo que ha triunfado en SIMO 2019

Isabel García Esteban. Profesora de matemáticas

Los **escape rooms** son actividades gamificadas, en las cuales, los alumnos deben mostrar no sólo conocimientos, sino destrezas, actitudes, habilidades para resolver los retos y enigmas que les planteamos los profesores. Para los estudiantes, se presenta como una actividad lúdica, y para los docentes es una oportunidad para que el alumno disfrute aprendiendo; una actividad idónea para que los alumnos desarrollen estas habilidades, las que nosotros llamamos competencias, la competencia social, digital, interpersonal, intrapersonal, etc. Además, contamos con un factor muy importante, que a los alumnos les motiva.

¿Cómo surgió la idea?

Lo que ha hecho especial este **Escape Room Digital**, es que no surge de un colegio, o de un docente para su clase. La actividad nace del profesor Iñaki Fernández, profesor de Biología del Colegio Real Monasterio de Santa Isabel de Barcelona que contactó con otros 7 profesores para formar el Equipo **Escape Room**. Somos un equipo de 8 profesores los que nos embarcamos en este proyecto, de centros distintos, repartidos por la geografía española, y especialistas en las 5 áreas que contenía la prueba.

El equipo está formado por Iñaki Fernández, Quique Castillo del IES Ricardo Bernardo de Solares (Cantabria), Isabel García, del Colegio San Vicente de Paúl (Benavente, Zamora), David Sierra, del IES Bernardino de Escalante (Laredo, Cantabria), Antonio Bernabéu, del CEIP Campoazahar (Santomera, Murcia), Vicente Alemany, del IES Gabriel Miró (Orihuela, Alicante), Montse Jansá y Laura Casquet, del Colegio Real Monasterio de Santa Isabel (Barcelona).

En nuestro proyecto de **Escape Room Digital** creemos haber conseguido el objetivo de trabajar cooperativamente en los dos lados del aprendizaje. El alumnado participante tuvo que hacerlo (era condición indispensable la formación de equipos) y el grupo de docentes que creamos también tuvimos que hacerlo, si o si, pues somos de distintas zonas de la geografía española.

Participación

Participaron 271 centros, 265 de 48 provincias españolas, y también colegios de Francia, Portugal, México, Perú y Colombia. La prueba se celebró el 11 de abril a las 12:30 h. En total, más de 10.000 alumnos estaban participando del **escape room** a la vez. Por razones horarias, los centros de Sudamérica participaron unas horas más tarde.

¿En qué consistía la prueba?

La prueba consistía en resolver 5 retos de las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Historia, Biología y Arte (música y dibujo) en el menor tiempo posible.

Para la realización de las pruebas se utilizaron dos programas: Educaplay y Genially. Totalmente gratuitos, intuitivos y muy fáciles de manejar. Para poder descifrar los 5 enigmas, los participantes tenían que trabajar de manera cooperativa. Debían investigar, pensar y resolver las pistas, ya que no se trataba de pruebas conceptuales sino competenciales, demostrando así sus destrezas académicas. Podían buscar información en los medios que desearan, como si fueran espías. Rellenando, finalmente, el formulario con las respuestas exactas que se encontraba en la misma web. El orden de llegada del formulario determinaba su posición.

Difusión a través de Twitter

Realizamos una difusión de la actividad a través de Twitter. Es la red social que nos ha puesto en contacto a todos nosotros y que pone en contacto también, a diario, a miles de docentes y de centros educativos. En la difusión, invitamos a cualquier docente a participar con sus alumnos de 1º de la ESO o 6º de Primaria. Para canalizar toda la información, o todos los tuits emitidos a propósito de la propuesta, se creó la etiqueta o «hashtag» **#EscapeRoomDigital2019**. En esta fase promocional, proporcionamos a los docentes interesados toda la información disponible y la fórmula de contacto para la inscripción de los grupos participantes.

El día de la celebración de la prueba, el 11 de abril, el profesorado y los centros adscritos compartieron imágenes del desarrollo del «escape» así como sus impresiones durante y al término del mismo. Una muestra del impacto conseguido a través de Twitter, especialmente el día en que se desarrolló el «escape», fue que la etiqueta de la que estamos hablando se convirtió en «trending topic» mientras el juego estaba teniendo lugar.

Experiencia

La experiencia ha sido tremendamente positiva. Han sido meses de mucho trabajo, no sólo de elaboración de pruebas, sino también de aspectos técnicos y relacionados con el entorno digital en el que se construyó el juego. El intenso trabajo del equipo ha hecho que seamos una gran familia, familia de docentes entusiastas y comprometidos con una educación que motive al alumnado y que promueva el aprendizaje activo.

El pasado 6 de noviembre, la experiencia fue premiada en SIMO por partida doble: Premio a la Mejor Experiencia con Metodologías Activas, y I Premio InnoTech Edu, como mejor aplicación de tecnología para la mejora del Aprendizaje. Para nosotros es un honor y una motivación para seguir trabajando.

Los alumnos y profesores, además de felicitarnos, nos han preguntado para cuándo es el siguiente. Pues bien, estamos en ello, trabajando en el próximo **Escape Room Digital 2020**. Desde aquí, animamos a profesores y centros a participar, y además, a promover el aprendizaje competencial, significativo y acorde a lo que la sociedad nos demanda en este siglo XXI.