

ÍNDICE

El 12,6% de los estudiantes de la ESO repitió curso en 2018- 2019. EUROPA PRESS	Pág 2
Madrid rechaza casi dos millones que Educación ofrecía para estudiantes vulnerables. EL PAÍS	Pág 3
Inspectores avisan de "carencias importantes" en infraestructuras escolares y de una "brecha socioeducativa". EUROPA PRESS	Pág 4
El uso de la mascarilla en clase se lleva por delante la voz de maestros y profesores. ABC	Pág 5
La 'ley Celaá' pone las bases para una lucha contra la segregación escolar que dependerá de las autonomías. ELDIARIO.es	Pág 6
Comprueba si el profesor de tus hijos reúne las seis características imprescindibles de un buen docente. ABC	Pág 8
Casi un 80% de los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior en el curso 2013-2014 tenía un empleo en 2019. EUROPS PRESS	Pág 8
El engaño de la integración: «Un niño de educación especial no puede ir a clase de Física y Química». LA RAZÓN	Pág 9
La enseñanza en el confinamiento fue el doble de dura para profesores que para alumnos. EL INDEPENDIENTE	Pág 10
Esta es la manera correcta de ventilar las aulas este invierno. ABC	Pág 11
EL Bachillerato carrera de fondo. EL PAÍS	Pág 12
"Hay niños con discapacidad abandonados en coles ordinarios". LA RAZÓN	Pág 14
La carta con la que la Comunidad de Madrid rechaza dos millones de euros del Ministerio para alumnos vulnerables. ELDIARIO.es	Pág 14
Alfonso Aguiló: "Hay que empoderar la escuela pública, pero eso no se logra cerrando aulas concertadas" Xavier Bonal: "Nadie puede pretender que la educación sea un supermercado". EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 16
Podemos ve "ruin" y "miserable" que la derecha use la educación especial y a sus familias contra la Ley Celaá. EUROPA PRESS	Pág 19
Sánchez achaca las críticas a la ley Celaá a que eliminará "privilegios y guetos". 20 MINUTOS	Pág 20
Educadores. EL PAÍS	Pág 20
«La ley Celáa, otra ocasión perdida». ABC	Pág 20
Calidad universitaria. EL PAÍS	Pág 21
El PP valenciano ofrecerá un pacto educativo a Ximo Puig en plena tensión por la aprobación de la Ley Celaá. EL MUNDO	Pág 22
Celaá acusa a PP y Vox de hacer un "hacking de la mente" con "mentiras" sobre la LOMLOE: "Siempre los mismos argumentos". EUROPA PRESS	Pág 22
Boicoteo dañino. EL PAÍS	Pág 23
La pandemia demuestra el «papel imprescindible» de los psicólogos escolares. ABC	Pág 24
Celaá defiende retirar "los desequilibrios" en la educación concertada para que pueda "avanzar" con la pública. EUROPA PRESS	Pág 25
¿De qué hablamos al hablar de educación más inclusiva?. EL PAÍS	Pág 25
Los hogares españoles gastaron más de 19.800 millones de euros en educación durante el pasado curso, según el INE. EUROPA PRESS	Pág 26
Una psicóloga: «Los alumnos están hartos de tanto Zoom: quieren estar con sus amigos y volver a las aulas». ABC	Pág 27
Así será la educación poscovid según la OCDE, Harvard o Salman Khan. EL CONFIDENCIAL	Pág 27
La Comunidad de Madrid trasvasó 51,2 millones más a la concertada en el último año. EL PAÍS	Pág 28
Celaá defiende en el Congreso su presupuesto para 2021 entre las críticas de la oposición a su reforma educativa. EUROPA PRESS	Pág 30
La gestión de la educación primaria y secundaria en la Unión Europea. ELDIARIO.es	Pág 31
El colectivo secreto que cambió la educación en matemáticas. EL PAÍS	Pág 32
El PP nunca ha querido un pacto por la educación. ABC	Pág 33
Raimundo de los Reyes, presidente de los directores de instituto: "Muchos opinan de la ley de educación sin haberla leído". EL PAÍS	Pág 35

Ciberacoso y profesores con más ansiedad: el "coste emocional" de la pandemia para los docentes. EL DIARIO.es	Pág 36
III Foro ABC Educación sobre la «ley Celaá»: «Se ha aprovechado la pandemia para impedir la respuesta social contra la norma». ABC	Pág 37
Entender cómo funciona el cerebro, clave para un mejor aprendizaje. EL PAÍS	Pág 39
CERMI exige tener en cuenta a las personas con discapacidad en la reconstrucción del país tras la pandemia. EUROPA PRESS	Pág 42
Podemos pedir que el castellano sea lengua vehicular en los centros bilingües de Madrid. ABC	Pág 42
Docentes se concentran para pedir la renovación del profesorado de refuerzo Covid. MADRID DIARIO	Pág 43
La concertada anuncia nuevas concentraciones: a las puertas del Senado el 16 de diciembre y en coche el domingo día 20. EUROPA PRESS	Pág 43
¿Avanza la 'ley Celaá' hacia un modelo inclusivo para el alumnado de educación especial?. THE CONVERSATION	Pág 44
Cómo la creatividad en la educación fomenta el potencial transformador de nuestro cerebro. THE CONVERSATION	Pág 45
El 22,8% de los alumnos de ESO pasó de curso con algún suspenso en 2018-19. MAGISTERIO	Pág 47
Fedadi critica que la ley Celaá no avanza en la profesionalización de los directores. MAGISTERIO	Pág 47
Las familias gastan 664 euros por alumno en centros públicos y 1.252 en concertados. MAGISTERIO	Pág 48
Fundación Bankia pone en marcha el primer Observatorio de la Formación Profesional. MAGISTERIO	Pág 49
Un informe alerta de la desigualdad entre CCAA por las medidas anticovid en los colegios. MAGISTERIO	Pág 50
¿Debate racional o trumpismo educativo?. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 50
Flexibilidad curricular: ¿también tras la Covid? EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 51
LOMLOE: análisis de posibilidades para una mejora del sistema educativo. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 53
El empleo en la FP promociona cursar esta modalidad. ESCUELA	Pág 56
Educación inclusiva en 10 años, ¿realidad o utopía?. ESCUELA	Pág 56
El Gobierno tiende la mano a la privada de la escuela infantil. ESCUELA	Pág 59

europapress.es

El 12,6% de los estudiantes de la ESO repitió curso en 2018- 2019

Poco más del 64% de los alumnos, tanto en la ESO como en 1º de Bachillerato, pasaron de curso con todas las asignaturas aprobadas

MADRID, 27 Nov. (EUROPA PRESS) -

El 12,6% de los estudiantes evaluados en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) repitió curso al finalizar el año, según la estadística de Resultados académicos del curso 2018-19, del Ministerio de Educación y Formación Profesional con datos de las comunidades autónomas que se publica este jueves. Esto supone que el 87,4% de los estudiantes promocionó de curso. Pero de estos, el 64,6% lo hizo con todas las asignaturas aprobadas, mientras que el 22,8% logró pasar de curso con alguna materia suspensa.

Por curso, la tasa de alumnado que promocionó varía entre el 86,4% de 4º de la ESO y el 89,7% de 1º de la ESO, mientras que el que lo hace superando todas las materias va del 61,9% del alumnado de 3º al 67,1% del de 4º curso.

En Bachillerato, son más los alumnos que no logran pasar al siguiente curso (en el caso de los de 1º) o de obtener el título (2º de Bachiller). Así, repitió de curso el 14,4% del alumnado de 1º y el 16,7% de 2º. Si bien, según las estadísticas del Ministerio, sólo el 64,7% de los estudiantes de 1º de Bachiller pasó de curso con todas las asignaturas aprobadas.

Por sexo, el número de alumnas que promocionan de curso, tanto en ESO como en Bachillerato, supera de media en 5 puntos al de alumnos. Si se considera el porcentaje de los que aprueban todas las materias, las diferencias se incrementan hasta valores en torno a los 10 puntos, a favor de las alumnas.

SUBE LA TASA BRUTA DE TITULACIÓN EN ESO

Por otro lado, la tasa bruta de titulación en ESO subió un punto con respecto al curso anterior, para situarse en el 78,8% de la población en edad de terminar este nivel académico. Entre las alumnas, el porcentaje subió al 84% y entre los alumnos es del 73,8%.

En total, 378.152 alumnos terminaron su escolarización en ESO y obtuvieron el título de graduado y otros 32.934 lo hicieron a través de oferta de Educación para Adultos.

En el curso 2018-19 también finalizaron la enseñanza de Ciclos Formativos de FP Básica 18.917 alumnos, lo que representó el 4,1% de la población en edad de titularse en este nivel académico.

En la etapa de estudios secundarios postobligatorios, 254.797 alumnos finalizaron el Bachillerato y 107.608 terminaron el Grado Medio de los Ciclos Formativos de FP y de Artes Plásticas y Diseño y de Enseñanzas Deportivas.

Los titulados de Bachillerato representaron el 70,3% de los titulados de este nivel académico y los de enseñanzas de Grado Medio el 29,7% restante.

Respecto a la población en edad teórica de titularse, la tasa bruta que finaliza el Bachillerato se situó en el 55,1%, lo que supone 0,3 puntos menos respecto al curso anterior. En el caso de las alumnas, la tasa se elevó al 63,1%, mientras que la de los alumnos es del 47,6%, es decir 15,4 puntos menos.

Por último, la tasa bruta de titulados en enseñanzas de Grado Superior es del 29,2%, con 130.436 alumnos que finalizaron Ciclos Formativos de FP de Grado Superior, 3.434 terminaron los Ciclos de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y 563 los de Enseñanzas Deportivas.

EL PAIS

Madrid rechaza casi dos millones que Educación ofrecía para estudiantes vulnerables

La FAPA Francisco Giner de los Ríos exige a la consejería que acepte el dinero y no despida a los profesores de refuerzo en diciembre. La Administración responde que son vías de financiación diferentes

BERTA FERRERO. MADRID - 27 NOV 2020

La Comunidad de Madrid ha anunciado que los contratos de los profesores de refuerzo covid terminarán el 22 de diciembre a no ser que el Gobierno central amplíe las ayudas por la pandemia, pero a su vez la Consejería de Educación ha rechazado 1.904.699 euros ofrecidos por el Ministerio de Educación para el programa #PROA+, es decir, para los alumnos más vulnerables. El pasado día 13 de noviembre la Consejería de Educación remitió un escrito al ministerio en el que rechazaba el dinero correspondiente al segundo reparto, “a la vista del desarrollo y la participación de los centros de la Comunidad de Madrid”.

La Federación de asociaciones de padres y madres del alumnado (FAPA) Francisco Giner de los Ríos tiene muy claro que el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo, el nombre completo de #PROA+, “es necesario, ahora más que nunca y funciona muy bien”. La participación de los centros de Secundaria y Bachillerato, cuando la Administración lo apoyaba y lo promovía, según explica Carmen Morillas, presidenta de la FAPA, siempre ha sido muy alta y eficiente, “por lo que no es comprensible que no exista por parte de la Consejería de Educación un apoyo explícito a este programa, máxime cuando se está aportando un importante dinero desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional para este fin”. Morillas, además, critica que en lugar de apostar por ello, “prefiere no renovar los contratos de los docentes y acabar con el necesario apoyo al alumnado”.

En el acuerdo del Consejo de Ministros del 21 de julio de 2020 se formalizaron los criterios de distribución a las Comunidades Autónomas y a la madrileña se le destinaron 3.768.353 euros. Tras un primer reparto del dinero para el programa PROA+, el 6 de octubre la subdirectora de cooperación territorial e innovación educativa comunicó el segundo, pero la Comunidad respondió el 13 de noviembre a través de una carta que no participará en él.

“A la vista del desarrollo del programa y de la participación de los centros de Madrid durante este curso, se comunica que la Comunidad de Madrid no participará en ese segundo reparto anunciado por la subdirectora general de cooperación territorial e innovación educativa el pasado 6 de octubre”, escribe Jose María Rodríguez Jiménez, Director General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, en la carta enviada al Ministerio.

Lo cierto es que solo 97 centros solicitaron la ayuda destinada a los menores más vulnerables, algo que la FAPA achaca a los tiempos que se han modificado por la pandemia. La administración regional recibió el primer pago antes de verano, pero no se lo comunicó a los centros hasta finales de septiembre, dando un plazo de 15 días hábiles para que pidieran adherirse al programa. Finalmente, amplió el plazo hasta el 30 de octubre, pero, según Morillas, justo en unas fechas los centros educativos “han tenido un trabajo ingente que no han podido abordar”. “Los plazos se podrían haber ampliado perfectamente sin ningún problema, algo que Madrid no ha querido ni siquiera plantear”, asegura.

El rechazo por parte de los representantes de los padres a esta decisión es tajante. “El impacto negativo que la covid-19 está generando en todos los centros educativos es más que patente y la semipresencialidad lo está agudizando, no se entiende que se rechacen recursos para una atención más personalizada, precisamente en aquellas etapas educativas donde la Comunidad de Madrid es incapaz de asumir la presencialidad en las aulas”, explica Morillas. A todo ello se suma, dice, que mientras el Ministerio de Educación y Formación Profesional coloca como destinatarios al alumnado de educación primaria, ESO y Bachillerato, con especial

atención al alumnado más vulnerable, la Comunidad de Madrid solo lo ha ofrecido a los centros de ESO y Bachillerato.

La federación de padres trasladó a la Consejería de Educación varias cuestiones relacionadas con la atención educativa del alumnado, una de ellas fue sobre los refuerzos covid, cuyos contratos terminan en diciembre y dejan al descubierto cientos de estudiantes. La falta de docentes aún se sufre en muchos centros educativos. Según datos de los sindicatos, todavía hay al menos 847 plazas vacantes sin cubrir, es decir, hay alumnado que aún no ha podido recibir clases de algunas materias. "La contratación de los profesores de refuerzo para este curso tiene otra vía de financiación diferente, los fondos covid del Gobierno, en la que no se exige una participación voluntaria de los centros ni la presentación de un proyecto por parte de los mismos, y que la Comunidad ha empleado, en parte, para contratar a casi 11.000 docentes", han respondido fuentes de la Consejería de Educación.

Otras cuestiones que los representantes de los padres han hecho llegar a la Administración son las sustituciones de bajas docentes no cubiertas y los problemas relacionados con la semipresencialidad o la Formación Profesional. A día de hoy, dicen, aún no han recibido ningún tipo de respuesta por parte de la consejería.

"Es inadmisibile que en la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra gran parte del alumnado de la Comunidad se rechacen los fondos destinados precisamente a paliar estas necesidades que se han producido en nuestros estudiantes. Es absurdo. La vulneración constante de los derechos de la infancia madrileña queda patente con esta toma de decisiones realizadas de manera unilateral sin ningún ápice de participación de la Comunidad Educativa", dice la presidenta de la FAPA.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, puso en marcha el programa #PROA+, financiando, inicialmente, a las comunidades autónomas con 40 millones de euros a repartir entre todas. Contempla líneas de actuación elegibles por cada centro en función de sus objetivos, características, necesidades y posibilidades. En primer lugar, busca la adecuación de proyecto educativo del centro a las necesidades de este curso (atención a la acogida, el vínculo escolar y las transiciones entre etapas; adaptación de la programación curricular y estímulo de la renovación pedagógica inclusiva).

En segundo, un impulso de las competencias docentes y orientadoras más necesarias (ajuste del Plan Formativo del centro), en coordinación con los servicios o redes de formación de la comunidad autónoma. En tercero, un plan de acompañamiento, motivación y refuerzo escolar personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Y en cuarto, la promoción de la implicación y colaboración de las familias y del entorno comunitario con el proyecto educativo del centro para el curso 2020-21.

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, asegura la Administración, "ha hecho un esfuerzo extraordinario" este curso para ayudar a los aquellos alumnos que por diversas razones no pudieron seguir la actividad educativa a distancia durante el confinamiento. Para ello, asegura, el Ejecutivo ha puesto en marcha diversas acciones de refuerzo tanto escolar como extraescolar, con un presupuesto de cerca de 23,4 millones de euros.

europapress.es

Inspectores avisan de "carencias importantes" en infraestructuras escolares y de una "brecha socioeducativa"

MADRID, 27 Nov. (EUROPA PRESS) -

Inspectores de Educación han constatado "carencias importantes" en infraestructuras escolares para que se puedan cumplir las normas sanitarias y protocolos Covid-19 y han alertado de la existencia de una "brecha socioeducativa".

Así lo ha dado a conocer este viernes la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), tras concluir el I Encuentro Virtual de la Inspección de Educación, con la participación de 300 inspectores de toda España y bajo el título 'La inspección y la educación en un nuevo contexto social'.

Según ha explicado la organización, el encuentro ha servido para realizar una reexión y debate sobre las situaciones originadas por la crisis de la COVID-19 y las novedades y cambios introducidos por la presentación de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

Entre las conclusiones extraídas del evento, USIE ha puesto de relieve que la "escuela COVID" está funcionando porque "los profesores están al margen del politiquero". "Sin presencialidad no hay escuela ni nada que se le parezca", ha añadido.

Por otro lado, USIE ha señalado que los inspectores exigen al Ministerio de Educación y Formación Profesional "que comience ya las negociaciones de la carrera profesional docente", contemplada en la disposición adicional séptima de la LOMLOE. "Se evidencia que en España tenemos 18 inspecciones educativas distintas", ha concluido.



DÍA DEL MAESTRO

El uso de la mascarilla en clase se lleva por delante la voz de maestros y profesores

El CSIF confirma a ABC el incremento de afonías y bajas de los docentes por problemas en la voz a raíz de la pandemia

María Lozano.MADRID 27/11/2020

Este año las afonías y los problemas en la voz han aumentado más de lo normal entre profesores y maestros. Tras un trimestre de clases presenciales en época Covid, en los claustros ya tienen un culpable: las mascarillas. La hipótesis de los docentes, que este viernes celebran el Día del maestro, cobra mucho sentido entre los expertos, que cifran entre los 5 y los 12 decibelios los que se pueden perder al llevar mascarilla y hasta 20 si se usa pantalla facial.

«Empecé el curso llevando mascarilla quirúrgica, pero cuando comenzó a haber positivos en las aulas me cambié a la FFP2 y fue entonces cuando lo noté. Si vienes de varias clases se nota más afonía que otros años» relata en declaraciones a ABC Joaquín Moreno, profesor de matemáticas en el IES Escultor José Luis Sánchez de Almansa (Albacete).

Si la situación es difícil en un aula «normal», se complica todavía más en los pabellones. Adrián Humanes, profesor de educación física en el colegio La Inmaculada-Padres Escolapios de Getafe (Madrid) asegura que «nunca había padecido de dolor de garganta o afonía como otros compañeros», pero admite que este año se le «cansa» más la garganta. «Paso muchas horas en el pabellón y ahí hay más ruido que en un aula cerrada», explica. Además, Humanes destaca que el uso de la mascarilla no solo le incomoda a él como profesor, ya que, aunque no lo quieran admitir, los alumnos le entienden menos o peor que antes.

En el caso de las clases de idiomas, la mascarilla supone, además de dolores de garganta y afonías, una barrera importante para el aprendizaje de los alumnos. «Este año apenas estoy hablando en inglés en clase, pero otros años sí lo hacía. Si los que están en casa no te ven en absoluto y los que están en clase no te ven la boca, es imposible, como un «listening» continuo y no lo entienden», afirma Cinthya Lozano, profesora en un instituto de Castilla-La Mancha. Esto hace que ahora sea «muy difícil enseñarles la pronunciación», añade María Pradas, profesora en el IES Ramón Giraldo de Ciudad Real, quien admite que este año está hablando mucho más en español en clase.

Mayor número de bajas

El CSIF también confirma a este periódico el incremento de afonías y problemas en la voz. «Hemos notado una mayor queja por parte del profesorado y también ha aumentado el número de bajas en torno a este tipo de problemas», señala Mario Gutiérrez Presidente Nacional de Educación de CSIF. Desde su punto de vista, «si hay algo ha puesto en evidencia el Covid es la cruda realidad de lo mal preparados que están los centros educativos». Un claro ejemplo es que muchos profesores han conseguido por su cuenta petacas, altavoces y micrófonos para no tener que forzar la voz en exceso, según cuentan todos los docentes consultados.

En este sentido, los expertos señalan que es más importante que nunca contar con sistemas de megafonía en todas las aulas. AG Bell International, organización que trabaja para mejorar la calidad de las personas con problemas de audición, indica que es «necesario el acondicionamiento acústico de las aulas pues sabemos que cuando el ruido de fondo y la reverberación aumentan, la atención de los alumnos disminuye y el estrés de los docentes aumenta».

Consejos para evitar la afonía

Por el momento, a falta de un mejor acondicionamiento acústico en las aulas, los docentes han intentado paliar la afonía. Lozano notó que su garganta se calmaba al tomar infusiones de jengibre, mientras que Moreno optó por desarrollar una estrategia para «no gritar más que los alumnos»: «Agito la mano en alto y ellos saben que yo quiero hablar. Si no hay silencio hago una cuenta atrás y utilizo el tiempo perdido en dar la clase».

La logopeda y vocal de la junta de gobierno del Colegio Profesional de Logopedas de Madrid, Marga Durán, explica que para evitar la afonía «es muy importante tener una buena técnica respiratoria, el uso del micrófono, no agotar el aire al hablar, beber agua para mantener húmedas las mucosas y articular todos los fonemas al hablar para no forzar el cuello y que la voz salga más clara».

Según la experta, la afonía es reversible, pero hay que consultar al otorrino si persiste. Lo normal es que dure una semana como mucho. Si se prolonga más y no mejora con el descanso nocturno, recomienda acudir al médico. Por último, para paliar sus síntomas, Durán aconseja «mantener la hidratación bebiendo agua habitualmente ya que la mascarilla hace que se reseque toda la mucosa, respirar por la nariz cuando no se esté hablando, articular más y evitar carraspear».

La 'ley Celaá' pone las bases para una lucha contra la segregación escolar que dependerá de las autonomías

La Lomloe incorpora medidas para reducir la concentración de alumnado vulnerable en determinados centros, sea por causas económicas o porque tengan necesidades especiales, en uno de los sistemas educativos más segregadores de Europa

Pau Rodríguez / Daniel Sánchez Caballero. 27 de noviembre de 2020

La nueva ley de educación recoge por primera vez en su texto un concepto que en las últimas décadas ha lastrado el sistema educativo español. En silencio, sin apenas asomar en el debate público, ha minado la calidad de la enseñanza y las oportunidades sociales de miles de alumnos: es la *segregación*. La 'ley Celaá' no solo lo menciona, sino que modifica varios artículos para corregir este fenómeno, que consiste en el reparto desigual de los alumnos vulnerables en función de los centros educativos. Que se consiga o no, sin embargo, dependerá de cómo actúe cada comunidad autónoma.

"La ley genera un buen marco que avala y apuntala las políticas contra la segregación que puedan desarrollar los gobiernos autonómicos", valora Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Fundación Jaume Bofill. "Pone unas bases para revertir la segregación; en este sentido va un poco más allá de la LOE, pero es cierto que las medidas más efectivas suelen ser de carácter autonómico y a veces municipal", subraya Xavier Bonal, sociólogo de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ambos académicos son reputados expertos en materia de segregación y desigualdades educativas.

Estas medidas que apuntan a una reducción de la segregación han sido bien recibidas entre los sindicatos educativos. En un contexto de satisfacción a medias por la norma, las principales organizaciones a nivel nacional lo destacan entre los aspectos más positivos de la ley de manera unánime.

La escuela concertada, por contra, no está tan contenta. Las principales patronales de centros privados sostenidos con fondos públicos, junto a sindicatos y asociaciones de familias católicas, se han unido en la plataforma Más Plurales para protestar por lo que consideran una ley "invasiva" que coarta la "libertad de elección" de las familias. Respecto a las medidas para limitar la segregación, Más Plurales advierten que no aceptarán "que la Lomloe permita a las autoridades educativas imponer la distribución del alumnado basada en la planificación arbitraria de la Administración, por encima de las necesidades reales de escolarización manifestadas por las familias".

El Gobierno es consciente de los problemas que le va a ocasionar que las competencias en Educación sean de las comunidades autónomas y que dependa de estas implementar las medidas que incluye la ley. Varios gobiernos autonómicos del PP han anunciado que impugnarán la Lomloe y además realizarán su propia norma educativa para mantener su modelo. La presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, asegura que va a seguir impulsando la escuela concertada. Murcia y Castilla y León se han manifestado en términos parecidos. El Ministerio de Educación recuerda: es una ley orgánica y hay que cumplirla. Pero luego está la realidad, y no sería la primera vez que Madrid se salta una ley para desarrollar sus políticas educativas. No dejaría de ser una ironía: el Gobierno admite que muchas de las medidas incluidas en la ley se redactaron pensando en Madrid para que sea precisamente esta región la que amenace con no cumplirlas.

A día de hoy, el sistema educativo español es uno de los más segregados de Europa. Un estudio del reparto del alumnado por los centros realizado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) establecía que haría falta que el 38% de los alumnos de un determinado grupo socioeconómico cambiaran de centro para tener un reparto más equitativo en cuanto al origen del estudiantado (un índice de Gorard del 0,38). Los países mejor distribuidos bajan del 30%. Este mismo informe señalaba que si la Comunidad de Madrid fuese un país, sería el segundo de todo el continente que tiene un reparto más desigual del alumnado desfavorecido. Este problema se ha subestimado a menudo apelando a que es el reflejo de las diferencias sociales entre barrios, pero no es así, y menos en Madrid, que estableció hace años el distrito único en toda la región. En una ciudad como Barcelona, según datos revelados por elDiario.es, existen colegios con cuatro veces más alumnado pobre o inmigrante que la media de su propio barrio. Diferencias extremas a escasos metros.

En su preámbulo, la Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), aprobada en el Congreso la semana pasada, manifiesta no solamente que la Administración debe garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, y preservando además la libertad de elección de centro de las familias. También tiene que "velar para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza".

Esta declaración inicial de intenciones se traduce en la modificación de distintos artículos, que van desde reforzar la gratuidad del sistema –las cuotas que cobra la concertada son uno de los principales factores que repele a las familias pobres– hasta las referencias a la distribución equilibrada del alumnado, pasando por cambios en los procesos de admisión y matriculación o en la planificación de las plazas. Se trata, en definitiva, de alteraciones en algunas de las distintas piezas del complejo engranaje que provoca la segregación.

El papel de la concertada

La más llamativa es la que tiene que ver con la red de colegios concertados. Las cuotas que cobran a las familias, teóricamente de forma voluntaria y para compensar la falta de financiación pública, son uno de los factores principales de segregación, aunque no el único. En este aspecto, la leyes siempre han establecido que no se puede cobrar, porque la enseñanza sostenida con fondos públicos debe ser gratuita, pero ahora se

añaden algunos matices: no puede haber cuotas apelando a actividades complementarias (no obligatorias) estables en horario lectivo (por ejemplo, una clase de natación que se haga a las 10 horas) y las administraciones "deberán supervisar" que esto se cumpla.

Bonal, sin embargo, advierte de que en el camino hacia la gratuidad real de la concertada habrá que resolver antes un problema que la ley no aborda: que estos centros están en la práctica infrafinanciados. Es decir, que sin los pagos de las familias no les salen las cuentas. Un estudio reciente del Síndic de Greuges en Catalunya lo diseccionaba: una escuela recibe 4.429 euros de la Administración por alumno si es pública y 2.869 si es concertada. Para paliarlo, esta última cobra a las familias cada mes y, con ello, acaba teniendo 6.711 euros por niño o niña, al final mucho más que la pública. Algo va a mejorar este año la financiación de la concertada: el proyecto de los Presupuestos Generales del Estado incluye este año una subida de los módulos que se pagan por concierto del 5,62%.

Otro aspecto que atañe a la concertada, y que incide en su rol subsidiario de la pública que siempre han defendido las formaciones de izquierdas, es que prohíbe la cesión de suelo público a estos colegios de titularidad privada y elimina el concepto de "demanda social" a la hora de planificar nuevas plazas. Este último se usó a menudo en comunidades gobernadas por el PP, como Madrid, para favorecer el crecimiento de la concertada en detrimento de la pública, alegando que es la que demandaban las familias.

Este aspecto, sin embargo, no solo tiene que ver con la concertada. Muchas administraciones han abierto más plazas o aulas en escuelas públicas apelando a que esas, a menudo las más atractivas, tenían más demanda. "Quizás no haya sido deliberado, pero eso deja a otros colegios, muy cerquita, que como no tienen demanda se van quedando sin alumnos, luego sin grupos, reclusos en sí mismos y en proceso de convertirse en escuelas gueto", ejemplifica Miquel Àngel Alegre.

Una distribución más equilibrada

La nueva ley hace referencia también a otro aspecto que los expertos juzgan clave y que está en el corazón de la segregación: la distribución del alumnado vulnerable. Todas las leyes, incluso la LOMCE, defendían que cada colegio reservase unas plazas para alumnado con necesidades de apoyo educativo. Pero ahora se añaden algunos matices. En distintos artículos incide en la distribución o presencia "equilibrada" no solo de este alumnado –que se suele asociar al que tiene discapacidades o trastornos– sino también al que "se encuentre en situación socioeconómica desfavorecida". Más País llegó a proponer establecer cuotas mínimas y máximas en los centros, pero el PSOE creía que plantearía más problemas de los que resolvería y finalmente la idea fue descartada.

La Comunidad de Madrid es el mejor ejemplo en toda España de cómo separar al alumnado en función de su origen socioeconómico. Dos décadas de Gobierno del PP y su apuesta por la escuela concertada han llevado a la región a ser la que más segrega de Europa. Cuatro de cada diez alumnos (un índice de Gorard de 0,41) tendría que cambiarse de centros para equilibrar los diferentes estratos sociales por los centros, según el estudio de la UAM. Dos elementos sobresalen cuando se analiza la cuestión, explican los expertos: el distrito único y el programa bilingüe implantado en algunos centros. "Se observa la incidencia de las políticas educativas regionales respecto a los criterios de admisión de centros en la segregación escolar, mostrando que políticas como el fomento de la educación privada, de la competencia de centros mediante la publicación de rankings o la creación de un distrito único pueden configurar sistemas educativos inequitativos que atentan a la igualdad de oportunidades", escribe Javier Murillo, uno de los autores del informe.

El distrito único fue implantado por Esperanza Aguirre en 2013 para potenciar "la libertad de elección de las familias" –mismo lema que inspira las protestas de la plataforma Más Plurales contra la Lomloe–, que a partir de entonces podrían (y todavía pueden) escoger cualquier colegio en toda la comunidad. Se acabaron los puntos por proximidad a la hora de solicitar una plaza y aumentaron los de hermanos, perpetuando las sagas familiares. Sobre el papel esta medida no tendría que ser segregadora *per se*, al dar a todos las mismas oportunidades. Pero la vida no sucede en el vacío. "Beneficia a las familias que pueden elegir, que tienen acceso a la información y que pueden desplazarse", explica Javier Murillo. Añádase un "y tienen los recursos para pagar clases particulares de inglés" y los argumentos sirven exactamente igual para un programa bilingüe que, como el distrito único, pone a los centros, públicos y privados, a "competir entre sí" en una lógica de "cuasi-mercado", como denuncian habitualmente los sindicatos madrileños.

Mantener la matrícula 'viva'

En conexión con esta pretensión de un reparto más equilibrado de los alumnos, plantea que haya reservas en cada colegio para este tipo de alumnado, algo que ya hacía hasta la Lomce, pero de nuevo con añadidos. Por ejemplo, que estas cuotas se mantengan más allá de la inscripción y hasta el inicio del curso y que, durante el curso, se pueda autorizar a superar sus ratios de los colegios para asumir a más alumnado nuevo. Ambos aspectos servirían para corregir otro factor, el de la llamada matrícula viva, y que consiste en que los centros desfavorecidos, como tienen más plazas vacantes, se acaban quedando la mayor parte del alumnado extranjero que llega a lo largo del año, ahondando en la segregación.

Los datos apuntan a un país con grandes diferencias entre el alumnado de la escuela pública y el de la privada sostenida con fondos públicos, pese a que sobre el papel no debería haber diferencias. Un estudio de la Fundación BBVA y el Ivie ponía números a este tipo de segregación: la escuela pública tiene un 33% de alumnado de origen socioeconómico humilde, un 60% de entornos medios y un 6,7% de familias aventajadas. En la concertada es al revés: el 65,4% provenía de entornos aventajados, el 27,1% en la media y solo el 7,5% tiene origen humilde.

Sobre todos estos aspectos las autonomías han ido interviniendo a lo largo de los años. También en ámbitos como la puntuación para acceder a un centro –ahora se quieren valorar más indicadores sociales– o en el dibujo de las zonas escolares, que la ley pide que incluyan áreas "socialmente heterogéneas". De todos modos, el balance en España de las políticas contra la segregación es "disperso" y con "escasas medidas", según resume Álvaro Ferrer, analista de políticas en Save The Children.

Este académico destaca programas concretos como *Programa 2030* de Castilla y León, que busca prevenir la segregación escolar interviniendo en la matrícula viva o las reservas de plazas. O el decreto elaborado por la Generalitat de Catalunya, parado ahora debido a la crisis del coronavirus, que cuando se apruebe fijará que ningún colegio pueda tener más de un 10% de alumnado con dificultades de aprendizaje superior a la media del barrio. El informe de la UAM añade a Galicia, Baleares o Aragón como las tres regiones con una menor segregación del alumnado.



DÍA DEL MAESTRO

Comprueba si el profesor de tus hijos reúne las seis características imprescindibles de un buen docente

S.F.MADRID 27/11/2020

El papel de los profesionales de la educación es crucial en el desarrollo profesional de los alumnos, especialmente en la formación superior. Un buen profesor puede tener los conocimientos necesarios para ejercer correctamente su trabajo, pero también deberá mostrar distintas cualidades para marcar a su alumnado. Con motivo del Día Internacional del Profesor, que se celebra cada 27 de noviembre en honor a San José de Calasanz, y como homenaje a los grandes profesionales de la educación, IEBS Business School, la escuela de negocios digital líder en formación online, señala cuáles son las 6 características imprescindibles de un buen profesor de formación superior, requisitos indispensables para dejar un recuerdo imborrable en la memoria de sus alumnos.

1. *Profesionales activos*: un profesor de formación superior debe ser un profesional activo y estar en contacto constante con el sector. Gracias a ello, podrá hablar desde la experiencia ofreciendo contenido de primera mano sobre situaciones reales que haya vivido o presenciado, problemáticas y soluciones.
2. *Inquietud por el presente*: para ofrecer una formación especializada y actualizada, de acuerdo con la demanda y las tendencias actuales del mercado, un profesional de la educación debe estar al corriente de todo lo que pasa a su alrededor para impartir un contenido de valor que se corresponda a la situación real de las empresas.
3. *Actitud innovadora*: un claustro de profesores debe estar formado por nuevos talentos consagrados que, con esfuerzo y dedicación, hayan innovado en sus empresas creando modelos de éxito rentables que aporten valor a sus empleados y a la sociedad en general. Solo aquellos que tengan una actitud emprendedora sabrán transmitírsela al alumnado.
4. *Contenido práctico*: la teoría da una base, pero la práctica construye el conocimiento y la experiencia. Un equipo docente debe formar a sus alumnos desde la visión real del mundo empresarial poniendo en práctica conocimientos que puedan aplicarse de forma inmediata en su trabajo.
5. *Motivador nato*: un buen profesor debe sacar lo mejor de sus estudiantes en cada clase, despertar su interés y su inquietud por el mundo que les rodea. La pasión es lo que les diferencia, transmitir entusiasmo por todo lo que explica. Debe disfrutar de su trabajo y que busque extraer lo mejor de cada situación y aprovecharlo para generar una situación de enseñanza óptima.
6. *Fomentar el pensamiento crítico*: el profesor debe dejar de ser un mero transmisor de sus conocimientos para convertirse en un gestor de aprendizajes. Fomentar el pensamiento crítico es imprescindible, ya que implica un conjunto de capacidades para saber analizar, reflexionar, comparar, explicar y decidir sobre la información a la que accedemos. No solo tiene que impartir conocimientos, sino enseñar a pensar.

europapress.es

Casi un 80% de los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior en el curso 2013-2014 tenía un empleo en 2019

MADRID, 27 Nov. (EUROPA PRESS) -

La tasa de empleo en 2019 de los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior en el curso 2013-2014 fue del 79,5%, y la de los titulados en Ciclos Formativos de Grado Medio fue del 74,6%, según la Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral del Instituto Nacional de Estadística (INE).

De los datos, publicados este viernes, también se desprende que el 71,9% de los graduados en Bachillerato en el curso 2013-2014 realizaron estudios universitarios en 2014-2015, y que el 19,5% estudió un Ciclo Formativo de Grado Superior.

Además, revela que el 82,9% de los alumnos que promocionaron ESO en el curso 2013-2014 se matricularon al curso siguiente en Bachillerato, y el 13% optó por Ciclos Formativos de Grado Medio. Por su parte, el 52,9% de los alumnos que abandonaron los estudios de ESO en el curso 2013-14 obtuvo alguna titulación en alguno de los cinco cursos posteriores. La tasa de empleo en 2019 de los alumnos que abandonaron los estudios de ESO en el curso 2013-2014 fue del 51,1%.



El engaño de la integración: «Un niño de educación especial no puede ir a clase de Física y Química»

Los 37.499 alumnos de centros de educación especial están allí «porque tienen que estar», dicen los expertos

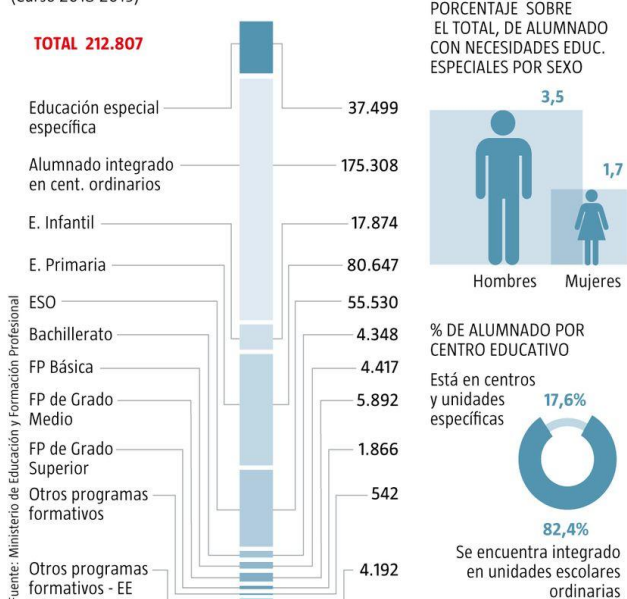
ROCÍO RUIZ. 27/11/2020

La «Ley Celaá» ha puesto el foco en una enseñanza desconocida para muchos: la educación especial. 212.000 alumnos tienen en España necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, el 2,5% del total, según los datos facilitados por el Ministerio de Educación. Sin embargo, una proporción muy alta, el 82,4%, ya se encuentra integrado en un centro ordinario.

La ministra de Educación, Isabel Celaá, quiere que ese porcentaje sea aún mayor y da un margen de diez años para ello. Por eso se ha recogido en la nueva ley educativa la obligación de que tanto el Gobierno como las comunidades autónomas desarrollen un plan en ese margen de tiempo para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender mejor a los alumnos con discapacidad que se integren en la ordinaria.

Ahora bien, si ya están integrados en el modelo ordinario 175.308 alumnos, el 82,4% del total, mientras que en la especial solo se escolarizan 37.499 (17,6%) ¿por qué ese empeño en que sean aún más? El Gobierno cree que con ello se atiende al artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y se cumple con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (Curso 2018-2019)



Pero los padres que llevan a sus hijos a centros de educación especial no quieren que estos colegios queden reducidos a la mínima expresión transformados en centros de recursos sin apenas alumnado hasta que se vean abocados al cierre muchos de ellos, según interpretan del texto aprobado en el Congreso. «En realidad, lo que se pretende es hacer populismo con la idea de que es muy bueno que todos los alumnos estén juntos y unidos, pero no es lo mismo que un niño con una discapacidad esté en un centro ordinario con otros 25 alumnos, que en uno especial en una clase con cinco o seis como máximo», explica José Ignacio Martín Blasco, director general de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid y ex director de un colegio de educación especial.

Martín asegura que ahora mismo, los alumnos que se escolarizan en centros de educación especial están ahí porque es su sitio. Puede que alguno, puntualmente, debiera escolarizarse en un centro ordinario y viceversa, pero son excepciones», añade.

El responsable de educación madrileño cree que es factible una mayor integración en Primaria pero ¿qué ocurre en Secundaria? «¿Cómo vas a meter a un niño que apenas sabe leer y escribir en clases de Física y Química o Matemáticas? Hay que trabajar por y para la especialización de la educación adaptada para cada

niño y eso no lo puedes hacer en un ordinario. En la especial se sienten seguros atendidos y bien formados y la prueba es que hay cada vez más inclusión laboral. Al final tendemos a relacionarnos con las personas que son más similares a nosotros», dice.

Según los datos con los que cuenta el Ministerio de Educación, la discapacidad intelectual, con 63.640 alumnos (29,9%) es la más numerosa, seguido de los trastornos graves de la conducta/personalidad con 50.672 (23,8%) y los trastornos generalizados del desarrollo con 49.426 (23,2%). El alumnado con discapacidad motora que precisa apoyo educativo especial asciende a 14.201 (6,7%) y el alumnado con discapacidades sensoriales sería 9.324 (4,4%) en el caso de la auditiva y 3.714 (1,7%) en el de la visual. Hay 13.729 alumnos con plurideficiencia (6,5%).

En términos relativos, el 2,6% del alumnado recibe apoyo por presentar necesidades educativas especiales. En Primaria asciende a 2,7% y en la ESO al 2,8%. Pero el peso más significativo se encuentra en la FP Básica con un 6,0%. Es un reducido en Bachillerato (0,7%) y en Ciclos Formativos de FP de Grado Superior (0,5%).

En cuanto a la titularidad los centros, tanto los públicos como la enseñanza concertada presentan un porcentaje similar de alumnado con necesidades educativas especiales, 2,8% y 2,7%) respectivamente.

EL INDEPENDIENTE

La enseñanza en el confinamiento fue el doble de dura para profesores que para alumnos

El informe Volvemos a clase, de la Fundación SM, ha recogido información de más de 160.000 alumnos y 20.000 profesores de colegios públicos, concertados y privados.

CRISTINA CASTRO. 28/11/20

El cierre repentino de los colegios el pasado marzo obligó a profesores, alumnos y padres a adaptarse a un sistema distinto y en gran medida improvisado. La formación online llegó forzada por la crisis del coronavirus e hizo concluir el curso a millones de alumnos desde casa.

En septiembre, el curso arrancó de manera presencial en algunas de las etapas y con semipresencialidad, especialmente en los niveles más altos. El impacto en la educación aún está por evaluar.

Sin embargo, el impacto socioemocional de los meses del confinamiento en profesores y alumnos sí se ha analizado. Lo ha hecho la Fundación SM, a través de su Instituto de Evaluación IDEA, en un proyecto que ha recogido información de más de 160.000 alumnos y 20.000 profesores de colegios públicos, concertados y privados.

Es el proyecto *Volvemos a clase*, que coordinado por el catedrático emérito de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, Álvaro Marchesi, catedrático emérito de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, ha analizado la realidad del confinamiento con el objetivo de aportar a los centros información útil para el futuro.

La enseñanza a distancia, el doble de dura para los profesores que para los alumnos

La enseñanza a distancia ha sido mucho más complicada para el profesorado que para los alumnos, pues el 64% de los profesores confesó que le había costado frente al 31% de los alumnos.

Según los responsables del estudio, que se realizó a través de encuestas anónimas, esta disparidad está relacionada con que el esfuerzo de los profesores ha sido el responsable de que los alumnos se hayan podido sentir satisfechos con el sistema.

Los profesores valoran más la enseñanza presencial que los alumnos

Aunque tres de cada cuatro alumnos prefiere ir a clase antes que aprender desde casa, este porcentaje se eleva al 95% en el caso de los docentes.

Nueve de cada 10 profesores creen que los alumnos aprenden más en clase que en casa, algo que solo comparte el 54% de los alumnos.

Tampoco profesores y alumnos valoran igual el sistema de evaluación

A la hora de valorar los sistemas de evaluación que confinamiento, el 85% de los alumnos dijo estar satisfecho frente a sólo el 35% de los profesores.

Los responsables del informe creen que tal vez el profesorado reflejó en estas apreciaciones su disgusto con la enseñanza a distancia, mientras que los alumnos valoraron positivamente la adaptación del sistema de evaluación a la complicada situación del confinamiento. Para los profesores, la adaptación no valoró adecuadamente el aprendizaje del profesorado.

Los profesores (76%) están más preocupados por los alumnos (52%) por el riesgo de contagio en los centros, algo que según el análisis tras el estudio se relaciona con la mayor edad de los profesores y mayor anticipación y conocimiento del riesgo.

Dificultades de los alumnos

El 12% de los alumnos carecieron de un espacio para estudiar en el que no les molestaran y un 2,4% afirmó que no había tenido acceso a un ordenador, tableta o móvil.

En los barrios de rentas medias y bajas uno de cada tres alumnos tuvieron que compartir o no tuvieron ordenador, un porcentaje significativamente más bajo (23%) en los barrios con mayores rentas. Las carencias de dispositivos eran mayores en primaria que en niveles educativos superiores.

Según los datos del informe Volvemos a clase, la mitad de los alumnos de dedicaron entre una y tres horas al día en aprendizaje y el tiempo dedicado fue mayor en los barrios de renta alta.

El 7% de los alumnos dijo que un familiar con el que convivía se había infectado de coronavirus y un 17% de los estudiantes señaló que al menos uno de sus padres o tutores había perdido su trabajo durante el confinamiento. En las rentas bajas esto le había sucedido al doble de niños que en los barrios de rentas altas.

Respecto a su salud emocional, el 29% de los alumnos dijo haberse sentido desanimado e intranquilo y el 26% triste. Los mayores, de Bachillerato y Formación Profesional, fueron los que peor se sintieron (41% desanimados y 37% tristes), además un 40% tuvo dificultades para dormir.

Los alumnos de primaria son los que afirmaron volver con mayor ánimo al centro y tenían, además más ganas de ver a los profesores y compañeros.

La visión de los profesores

Ocho de cada 10 profesores afirmó disponer de un espacio para trabajar sin molestias, aunque el 26% reconoció que tenía que compartir el ordenador de trabajo. Más de la mitad dedicó más de siete horas diarias al trabajo aunque el porcentaje fue significativamente mayor en los profesores de secundaria (61%) que de infantil (37%).

Tres de cada cuatro se sintió agobiado por las exigencias laborales y al 68% la situación le generó bastante estrés. El 46% dijo sentirse triste y un 41% manifestó haber pasado dificultades para dormir.

Más de la mitad tuvo muchas dificultades para conciliar trabajo y familia y el 4% dijo haberse contagiado.

Aunque siete de cada 10 valoraron que habían podido responder de forma satisfactoria a las necesidades de los alumnos.

El 84% de los profesores volvió con ánimo al centro y un porcentaje mayor, del 96%, volvió con ganas de enseñar. Al 65% el confinamiento le ha cambiado su forma de enseñanza.



Esta es la manera correcta de ventilar las aulas este invierno

El 99% de los centros educativos no cuentan con un plan para mejorar la calidad del aire en su interior

S.F. Madrid 28.11.2020

La pandemia mundial por Sars-CoV2 tiene una fuerte relación con la salud de nuestros ecosistemas. «La COVID-19 pone de manifiesto la importancia vital de un medioambiente escolar ventilado, seguro, limpio, saludable y sostenible», explica el coordinador del Comité de Salud Medioambiental de la Asociación Española de Pediatría (CSM_AEP), el doctor Juan Antonio Ortega.

Para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Unión Europea (UE) instan a acelerar los progresos para crear entornos más saludables como forma efectiva de prevenir pandemias y fortalecer la salud a través de la activa participación de la sociedad, desarrollando programas de Salud Medioambiental Escolar. Estas recomendaciones están incluidas en el documento «Invierno, ventilación y confort térmico en los tiempos de la covid-19: optamos por la sostenibilidad y la resiliencia».

«Combinando cultura, salud medioambiental, estructuras y procedimientos escolares para mejorar la calidad del aire interior con baja huella de carbono, podemos asegurar que los estudiantes ganan salud, sostenibilidad y una mayor resiliencia a la COVID-19», explica el doctor Ortega. Los centros educativos no se han convertido en el foco de contagio que se temía al inicio del curso académico, pero la llegada del frío y el hecho de que muchos colegios opten por cerrar las ventanas puede hacer que esto cambie.

«Queremos mantener la tendencia que se ha logrado en el arranque del curso escolar, con un mínimo porcentaje de aulas cerradas y de positivos por COVID, y tenemos que ser capaces de combinar la ventilación natural de las clases con el descenso de temperaturas», explica la presidenta de CEAPA, Leticia Cardenal. En este mismo sentido, el movimiento de familias, el de mayor representación del país, incide en la necesidad de seguir las pautas de los expertos para favorecer de este modo que el alumnado pueda continuar su educación presencial, el único modelo que garantiza de manera equitativa el derecho a la educación.

El 99% de los estudiantes españoles acuden a centros educativos sin un plan interno para manejar la calidad del aire interior. «La ventilación natural es insustituible» subraya el doctor Ortega, quien destaca que este es el mejor método para mejorar la calidad del aire interior en las aulas y reducir la presencia de virus. «Para que esto sea eficiente el consejo es que la ventilación sea continua y constante», indica este experto. Y por ello, durante el invierno el Comité de Salud Medioambiental de la Asociación Española de Pediatría aconseja mantener abiertas ventanas y puertas e incorporar un sensor de CO2 en los centros educativos, para poder monitorizar su nivel en las aulas y comprobar que este se sitúa siempre por debajo de 700 ppm –partes por millón-. «En invierno, en la mayoría de las ocasiones (95%) se puede conseguir este objetivo con una apertura parcial de las ventanas de 10 a 30 centímetros», asegura el doctor Ortega, que también pide prestar especial atención al confort térmico de escolares y profesores, que se consigue cuando las condiciones de humedad, temperatura y movimiento de aire son agradables y adecuados para la actividad que se realiza en su interior. «Los niños prefieren las temperaturas más bajas debido a que su temperatura corporal central es más elevada y a su mayor tasa metabólica», asegura el coordinador del CSM-AEP.

Tanto la AEP, a través de su Comité de Salud Medioambiental, como CEAPA abogan por la ecología en los edificios escolares en todas las comunidades autónomas. «Queremos hacer una llamada para que todos los centros educativos sean energéticamente eficientes, bajos en huella de carbono y con un diseño y procedimientos que contribuyan a mejorar la salud, el rendimiento académico y a incrementar la sostenibilidad y resiliencia frente al Sars-CoV2», explican ambas instituciones que señalan el Programa de Educación Aire Limpio de la Región de Murcia como un modelo a seguir. El 85% de las escuelas en España tienen clases muy frías o muy calurosas, lo que está estrechamente relacionado, según diversos estudios, con diferentes molestias respiratorias y también influye en el rendimiento académico.

La ventilación natural contribuye además a disminuir las infecciones no solo de Sars-CoV2 sino también de gripe y otros virus respiratorios. CEAPA reconoce que no todos los municipios de España pueden permitirse clases al aire libre por las condiciones meteorológicas pero es partidaria de explotar al máximo las posibilidades de los espacios disponibles y al aire libre, dedicarlos a clases y a otras actividades escolares. Esta tendencia ya se está realizando en otros países europeos que usan patios, parques y hasta espacios públicos de las ciudades para reducir las posibilidades de contagios de los estudiantes y, a la vez, ofrecerles el estímulo del contacto con el exterior.

Clases al aire libre

El uso de aulas y otros espacios de aprendizaje al aire libre en los centros puede ofrecer beneficios significativos para el aprendizaje en este periodo de pandemia y en el futuro. «La epidemiología del virus nos indica que hay un riesgo 20 veces mayor de infección en ambientes interiores, - asegura el doctor Ortega- De hecho, muchas de las escuelas no cuentan con suficientes espacios interiores para desarrollar de forma segura la actividad aplicando las reglas de distanciamiento social». Para dar solución a esto, los centros deben hacer uso de sus espacios al aire libre o de otros como parques o zonas verdes facilitados por el ayuntamiento competente. Cualquier centro cuenta con pistas deportivas, áreas de juego o zonas ajardinadas que permiten desarrollar la docencia de forma segura por las siguientes razones:

- Hay más espacio para esparcirse, lo que facilita la separación entre estudiantes y mesas.
- Las clases al aire libre se adaptan mejor a los enfoques de separación/diferenciación en grupos de trabajo.
- Todas las evidencias científicas apoyan que hay una menor transmisión de enfermedades en entornos al aire libre.
- La luz solar directa puede suprimir la enfermedad en las superficies más rápidamente.
- Se reducen las aglomeraciones en zonas comunes como pasillos durante los intercambios de clases o recreos.
- Mejora el bienestar de alumnos y profesores, la motricidad, la asistencia y en general, la actitud hacia el aprendizaje.

EL PAIS

EL Bachillerato carrera de fondo

Los titulados en FP tienen menos paro y cobran más a los cinco años de acabar. El Bachillerato abre la puerta, a la larga, a mejores empleos

IGNACIO ZAFRA. VALENCIA 28 NOV 2020

Los datos de inserción laboral y salarios de los titulados en Bachillerato cinco años después de salir del instituto, publicados este viernes por el Instituto Nacional de Estadística (INE), pueden parecer alarmantes: su tasa de paro es seis puntos superior a la de quienes terminaron una FP de Grado Medio. Y el 60% de ellos (20 puntos más que los de Formación Profesional) gana menos de 1.000 euros al mes. Pero esa imagen, concluyen los expertos, es engañosa. La FP de Grado Medio es un título que prepara para ciertos tipos de empleo y aunque la mitad de quienes lo obtienen continúan estudiando, también permite entrar inmediatamente en el mercado laboral. El Bachillerato es, en cambio, poco profesionalizante, pero representa el principal camino a la Universidad, los estudios que, a medio plazo, proporcionan más empleo y mejor retribuido.

A pesar de que un grado universitario dura en teoría cuatro años, la *Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral* publicada por el INE refleja que para recoger los frutos de la vía del Bachillerato son necesarios, de media, más de cinco años después de haberlo acabado. Una carrera de fondo que resulta mucho más difícil de aguantar para los estudiantes que proceden de entornos desfavorecidos, advierte Lorenzo Serrano, miembro del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y especializado en educación.

La anterior edición de la encuesta es de 2007. La nueva, con datos de 27.000 alumnos que terminaron o abandonaron los estudios en 2013-2014, muestra su situación en 2019. La tasa de paro de quienes habían terminado un Ciclo Medio de FP era del 16% (del 22% en el caso de los que cinco años antes habían terminado Bachillerato); el 40% ganaba menos de 1.000 euros (entre los de Bachillerato, el 60%); el 48% entre 1.000 y 1.499 euros (el 27% entre los de Bachillerato), y el 11% más dinero (igual que los de Bachillerato). “Pero hay que tener en cuenta que, de los que terminaron Bachillerato, el 52% seguía estudiando. Y una parte de los que trabajaban lo hacían con empleos marginales que compaginaban con los estudios”, dice Serrano. Entre los que trabajan, muchos, además, acababan de empezar a hacerlo tras al concluir la carrera: el 20% tenía contratos en prácticas o era becario.

Enrique García, estudia Matemáticas y Física en la Universidad Complutense de Madrid. Cuando lo acabe quiere hacer un máster y después, el doctorado. “La Universidad supone por lo menos cuatro años de gasto y de pocos o ningún ingreso. Los que trabajan a la vez que hacen la carrera suelen tardar más en terminar y, además, viven estresados. Si tu familia tiene problemas económicos, creo que es muy difícil”, dice.

Un informe publicado por el INE hace un mes reflejaba que, para los que pueden aguantar, el camino del Bachillerato acaba ofreciendo ventajas, en términos comparativos, en inserción laboral y salario. La tasa de paro entre quienes habían terminado la carrera en 2014 era en 2019 del 8%. Y el porcentaje de los que trabajaban y cobraban menos de 1.000 euros, del 15%. “Los beneficios van aumentando a medida que pasa el tiempo. Si continuáramos observando a estos grupos varias décadas veríamos cada vez diferencias más favorables para los que han seguido estudiando”.

El camino del Bachillerato, sigue Serrano, es como una “apuesta o inversión” a medio plazo. Si sale bien, puede resultar muy rentable. De lo contrario, como también refleja la encuesta, deja a los alumnos en tierra de nadie, con un título con el que es mucho más complicado abrirse paso en el mercado laboral que con la FP de Grado Medio. En 2030, según un estudio de la Comisión Europea, el 65% de las ofertas de empleo requerirán profesionales con cualificaciones medias y un 35% altas, por eso el Ministerio de Educación pretende crear 200.000 plazas de FP en cuatro años.

Cristina Bazán se tituló en 2017 como técnico de Farmacia y Parafarmacia. “Al terminar las prácticas encontré enseguida trabajo, y luego he ido cambiando de farmacia, pero prácticamente no he parado”, asegura por teléfono. “Mi familia es de clase trabajadora, y elegí el Grado Medio de FP porque duraba poco tiempo y podía ponerme a trabajar. Ahora no me planteo seguir estudiando porque me viene muy bien el dinero”, cuenta Bazán. A pesar de llevar tres años trabajando, sigue viviendo en casa de sus padres, jubilados, debido, asegura, al precio de los alquileres en Madrid.

Ismael Sanz, profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos, destaca otro resultado de la encuesta: casi la mitad de los alumnos que abandonaron la ESO en el 2013-2014 no habían logrado, cinco años después, ningún título. “No tenemos demasiados alumnos en Bachillerato. Los que nos faltan en la FP de Grado Medio no están en Bachillerato, sino entre los que abandonaron en la ESO”, cree. “Hace años, España tenía una tasa de graduación de universitarios superior a la de la Unión Europea y la OCDE. Entonces yo tampoco pensaba que hubiera demasiados universitarios, porque es una ventaja tener personas más formadas. Pero los últimos datos muestran que ya estamos por debajo del promedio de la OCDE y es muy probable que la Unión Europea nos supere pronto”.

GRANDES DIFERENCIAS ENTRE MODALIDADES

Abandono. El 19,6% de quienes terminaron el Bachillerato en la rama de Arte dejaron a continuación el sistema educativo. El abandono entre los que estudiaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales fue del 9,1%. Y se redujo al 5,3% entre los del Bachillerato de Ciencias.

Grado Superior de FP. El desempleo entre los titulados en un Grado Superior de FP alcanzaba, cinco años después de terminarlo, el 12,6%. El 32% de los titulados ganaba menos de 1.000 euros; 46%, entre 1.000 y 1.499; 16%, entre 1.500 y 1.999, y el 5%, 2.000 euros o más.

Audiología y robótica. El paro entre quienes estudiaron algunas ramas de la FP era muy bajo o casi inexistente. Entre los técnicos superiores en Audiología protésica era, por ejemplo, del 1,8%. Entre los que hicieron el ciclo de técnico superior en automatización y robótica industrial, del 4,8%.

Sin terminar la ESO. Una cuarta parte de los alumnos que estudian la Secundaria no titula. La tasa de paro entre quienes abandonaron los estudios en esta etapa en el curso 2013-2014 alcanzaba en 2019 el 34%. De ellos, el 29% no se había reincorporado al sistema educativo cinco años después.

“Hay niños con discapacidad abandonados en coles ordinarios”

Los profesores de Educación Especial demandan que no se cierren sus centros: «un modelo único deja a alumnos fuera»

ROCÍO RUIZ. 28/11/2020

Óscar tiene retraso cognitivo y llegó con 17 años al colegio de educación especial Cambrils, situado en el madrileño de Carabanchel, con la autoestima por los suelos. Era un chico de semblante triste, retraído y huidizo, los profesores no eran capaces de arrancarle una sonrisa. Había llegado procedente de un colegio ordinario, donde no podía seguir el ritmo de la clase por su limitación cognitiva y había sufrido bullying. Se sentía diferente del resto porque, en realidad, nunca había conseguido integrarse con sus compañeros, cuenta una de sus profesoras.

Cuando le hablaron de escolarizarse en un colegio de educación especial, pensó que aterrizaba en un centro de «segunda categoría», que es el concepto que, muchas veces, se tiene de este modelo educativo, dicen los docentes, cuando, en realidad, supone «educación a la carta». «Los contenidos curriculares se adaptan a cada alumno, las clases son de seis u ocho alumnos como máximo y no sólo hay maestros de esta especialidad, también hay psicólogos, enfermeras, logopedas y fisioterapeutas... Muchas veces el aprendizaje se realiza mientras se imparte terapia en la piscina o con caballos (hipoterapia)», cuenta Laura Serrano, la directora del centro.

Hoy, Óscar «cuenta unos chistes que te partes de la risa, ha encontrado amigos y se está preparando para integrarse en el mundo laboral realizando prácticas de mantenimiento de edificios».

Se piensa que estos centros «son puramente asistenciales, pero se trabaja en base al currículo educativo ordinario adaptado a cada alumno y sus limitaciones y se complementa con recursos y terapias. Están pensados para que estos niños se integren en la sociedad con el máximo de capacidades que pueden desarrollar. Se les proporciona herramientas para que puedan tener una vida lo más digna y autónoma posible: ir a un restaurante, coger un autobús o el metro y, aquel que pueda, facilitarle la inserción laboral», cuenta la directora. Laura Serrano asegura que, en edades tempranas, la prioridad es que los niños empiecen a caminar, a verbalizar palabras con las que demandar sus necesidades hasta conseguir desarrollar su máximo potencial, dentro de sus limitaciones.

La «ley Celaá» ha generado un intenso debate en lo que a estos centros se refieren. La ministra asegura que no desaparecerán, pero padres y profesores interpretan que, tal y como está redactada la norma, se da vía libre al trasvase de recursos de la especial a la ordinaria, con lo que la primera, podría quedar reducida a la mínima expresión y acabar cerrando. La directora del Cambrils cree que un modelo único «deja fuera del sistema a muchos. Si se ofrece una pluralidad, las familias serán capaces de elegir lo mejor que quieren para sus hijos». Pero lo que aprecian los profesores de este modelo educativo es que «hay mucho desconocimiento de lo que se hace en la especial y falta que los políticos se centren, porque no todos los niños pueden estar en centros ordinarios. Se piensa en la educación especial como el último recurso, pero no queremos ser una modalidad donde recogemos a los alumnos que han fracasado». Considera que, en la ordinaria, muchos niños están apartados del resto de alumnos y «tiene mucho potencial, pero a costa del sufrimiento de la persona. Cuando provocamos que titulen sin conocimientos básicos estamos haciendo que fracasen».

Clara Arenas, otra de las profesoras del centro, cree que «muchos niños están abandonados en clase y han sufrido bullying por falta de recursos, no de profesionalidad. Estos niños sienten que hay 24 alumnos que son iguales y ellos son los diferentes, pero en la especial todos son diferentes y comprendidos».



La carta con la que la Comunidad de Madrid rechaza dos millones de euros del Ministerio para alumnos vulnerables

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha renunciado a una segunda cantidad que le correspondía del programa del Gobierno #PROA+, orientado a prevenir el fracaso escolar y el abandono temprano

Mónica Zas Marcos. 28 de noviembre de 2020

“Se comunica que la Comunidad de Madrid no participará en el segundo reparto”. Con esta simple frase, el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso ha renunciado a casi dos millones de euros de un paquete de ayudas estatales orientadas a reducir el fracaso escolar y el abandono temprano del alumnado más vulnerable, según consta en la carta remitida por la Consejería de Educación al Ministerio y a la que ha tenido acceso elDiario.es.

Los fondos estaban englobados dentro del plan #PROA+ y forman parte de un segundo reparto de 20 millones de euros que ofrece el Gobierno a las Comunidades Autónomas y por el que le correspondían exactamente 1.904.699 euros. El primer paquete de ayudas consistía en 40 millones, de los cuales 3,8 fueron a parar a las arcas de la región y han servido para financiar a 96 institutos de la comunidad madrileña.

La misiva no explica a qué se debe la decisión de desmarcarse de las ayudas, solo indica que, "a la vista del desarrollo del programa y de la participación de los centros en el mismo durante este curso 2020-2021", la Comunidad de Madrid se desliga del reparto anunciado. Sin embargo, consultado por este periódico, un portavoz del Ejecutivo madrileño incide en que se han adecuado al número de centros que presentaron solicitud, en que la Consejería ya cuenta con un programa de Apoyo para Primaria (PAE) y que por eso decidieron "concentrar todo ese presupuesto estatal en la etapa de Secundaria". Además, vía correo, asegura que la Comunidad "ha puesto en marcha diversas acciones de refuerzo con un presupuesto de cerca de 23,4 millones de euros", aunque no explica qué problema había con sumar esos dos millones de euros que les ha ofrecido Educación.

Madrid, a la cola del apoyo al alumnado vulnerable

Según fuentes del Ministerio de Educación, además del refuerzo docente al que va dirigido el plan PROA, el segundo paquete pretende potenciar las **soft skills**, o "habilidades blandas", para responder a las necesidades que surjan durante este curso con el alumnado vulnerable. Las comunidades deben evaluar los proyectos que incluyan una orientación personalizada, por ejemplo, mediante tutorías, trucos para la organización del tiempo o el impulso de las actividades extraescolares, fundamentales para la integración de los estudiantes con necesidades especiales, la gran materia pendiente de la enseñanza española.

Las últimas estadísticas publicadas sobre el apoyo educativo a chavales rezagados tanto por factores socioeconómicos y culturales, como por discapacidades y trastornos graves, muestran que la atención es desigual dependiendo del territorio español en el que nos centremos. En el año 2019, las comunidades autónomas que tuvieron un mayor porcentaje de alumnado con apoyo educativo son Navarra (20,8%), Baleares (15,6%), Murcia (14,5%) y Valencia (14%). Al otro lado, Ceuta (5,5%), Melilla (5,2%), Aragón (5,1%) y la Comunidad de Madrid (4,8%) encabezando la lista por detrás.

Por eso, una parte de los sindicatos y de la comunidad educativa no entiende cómo han podido decir que no a unas ayudas que "no tendrían ningún coste para la Consejería", se lamenta Isabel Galvín, secretaria general de Enseñanza de CCOO en la región. Para ella, la decisión se fundamenta sobre "una lógica política y una cerrazón desde la Consejería por confrontarse con el Gobierno de España a toda costa".

PROA, un plan con fondos europeos con eficacia avalada

Según la última resolución publicada por la Comunidad de Madrid, 96 de los 97 centros que presentaron su solicitud para acceder a las primeras ayudas del plan #PROA+ fueron aceptados. Miguel Recio, exdirector de instituto que ha puesto en marcha estas ayudas en varios centros a lo largo de estos años, recuerda que en su momento "había peticiones de más y nos ponían limitaciones". En su caso, solo podía ofrecer dos clases de refuerzo semanales a dos grupos de entre 10 y 15 alumnos porque "no había dinero para contratar a más profesores externos", que eran los encargados de impartirlas fuera del horario escolar. Ahora que lo hay, no sabe por qué no se reparte entre el centenar de centros que se han presentado.

"Existen 330 institutos en Madrid, así que si lo han solicitado 97, ya son casi un tercio. Seguro que sus equipos directivos sabrían qué hacer con esos dos millones extra", afirma el docente. Isabel Galvín, de CCOO, va más allá y critica que la Comunidad de Madrid "no haya promocionado en condiciones un plan con eficacia avalada". La Comunidad lo desmiente a este diario y asegura que "se insistió y recordó en diversas ocasiones a los centros la posibilidad de participar e incluso se amplió en 15 días el plazo de presentación de proyectos".

No obstante, en la línea de Recio, la representante sindical también critica que no se le dé la oportunidad a los centros que lo han pedido de aumentar sus grupos de refuerzo o de poner en marcha otras iniciativas para la integración: "El dinero que rechazan compromete el plan porque, según los números de la propia Consejería, habrá 3.000 alumnos que cumplen el perfil y que no podrán acceder a él", dice Galvín.

Una investigación realizada a partir del análisis de los efectos del Plan PROA en tres cursos consecutivos, desde el año 2008 al 2011, mostró que existe una apreciación positiva sobre la incidencia del programa en la mejora de tres áreas (hábitos de trabajo, lectura y escritura) y que tanto monitores y profesores como los estudiantes tenían la percepción de que el programa ayuda a la mejora del alumnado. "Nosotros hicimos un seguimiento interno a los alumnos que formaron parte del programa y a los que no pudieron acceder a él aunque se adaptaban al perfil, y se cumplió que los primeros obtuvieron mejores resultados académicos", cuenta Miguel Recio.

"No soy amigo de dar recursos si no se hace un seguimiento y evaluación de sus resultados, pero en el caso del PROA se ha visto que la comparativa es favorable", incide el docente. Rememora lo que ocurrió con el programa Escuela 2.0, en 2009 que ofrecía dotar ordenadores y de otros dispositivos tecnológicos a los colegios españoles, y que Madrid rechazó porque "las pantallas eran pequeñas": "Fue una cosa absurda y que tenía un trasfondo de negar las ayudas únicamente por cuestiones políticas".

Por su parte, la portavoz de CCOO cree que la decisión de la Comunidad de Madrid deja al alumnado madrileño en desventaja y que lo saca fuera del mapa español y europeo en un contexto de crisis por la

COVID-19. "Ya estamos a la cola de la desigualdad, pero ahora seremos los campeones de la desventaja y de la exclusión", reprocha.

elPeriódico de Catalunya

Alfonso Aguiló: "Hay que empoderar la escuela pública, pero eso no se logra cerrando aulas concertadas"

Xavier Bonal: "Nadie puede pretender que la educación sea un supermercado"

Olga Pereda MADRID - SÁBADO, 28/11/2020

La nueva legislación educativa está dando sus últimos pasos en el Parlamento, donde será ratificada en las próximas semanas. El texto ha provocado división política en el Congreso de los Diputados y también en la calle. EL PERIÓDICO entrevista a Xavier Bonal y Alfonso Aguiló, dos expertos en educación con puntos de vista diferentes sobre la 'ley Celaá'.

Exdirector del colegio Tajamar (un centro de educación diferencia en Vallecas, Madrid) Alfonso Aguiló es el actual presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), la patronal de los centros privados y concertados. También es autor de numerosos libros sobre educación.

La 'ley Wert' no gusta a nadie. ¿No era necesario reformarla?

Somos partidarios de que las normas vayan cambiando y adaptándose a las necesidades de cada momento, pero con consenso. Es decir, que no sean leyes de partido y que no provoquen división en la comunidad educativa.

La LOMCE fue aprobada en 2013 solo con los votos del PP. ¿No fue una ley de partido? Sí, pero no es tan significativo el número de partidos que apoyan una norma sino la representación parlamentaria. Es igual de poco consensuada una ley con 182 diputados que otra con 177. Creo que debería tener por encima de 200 votos para que se considere un acuerdo de Estado que dure varias legislaturas.

Ocho leyes educativas en la democracia. ¿Por qué es tan difícil llegar a ese acuerdo de Estado?

En España hay más frentismo. La idea de que la educación concertada es de derechas es algo nada habitual en los países de nuestro entorno. La democracia está construida sobre el hecho de que la iniciativa social gestiona el espacio público. Por ejemplo, los medios de comunicación. Nadie dice que para que la información sea buena tiene que ser pública. Hay medios públicos pero para que la información sea plural tiene que haber operadores privados. Lo mismo en la enseñanza. Financiar la educación privada es lo que asegura que la pluralidad llegue a todos.

¿Por qué?

La educación se basa en tres características: plural, de calidad y accesible en igualdad de oportunidades. Para eso tiene que estar financiada. Si solo se gestiona por el poder público se entra en el riesgo de que llegue un determinado líder político que lo use con fines de adoctrinamiento. Ha pasado tantas veces en la democracia que no nos podemos arriesgar.

La filosofía de la 'ley Celaá' es empoderar la escuela pública. Es un objetivo bastante noble, ¿no?

Claro, pero la forma de hacerlo no es cerrar aulas concertadas y mandar a esos alumnos donde no quieren ir. Lo que hay que empoderar es la calidad de la enseñanza, no quien la haga.

Entonces, ¿cómo se potencia la educación pública?

Diagnosticando sus problemas. Si crees que su problema es que el dinero se va a la concertada estás errando el diagnóstico. La educación pública está costando el doble que la concertada y más bien la concertada está permitiendo que haya más dinero para la pública. Si para fortalecer la pública disminuyes la concertada estás haciendo un relato ideológico con el que perjudicas la educación pública porque les vendes la idea de sus problemas son por culpa de otros.

¿Por qué interpreta que la nueva ley va terminar con la concertada?

Quita la expresión demanda social y lo deja todo en la programación. Y dice que hay que aumentar las plazas públicas, lo quieran las familias o no. No dice que todo aquel que quiera una plaza pública la tenga. Es verdad que no da una orden de hacer desaparecer la concertada, pero deja las manos libres a las consejerías para hacerlo. Y esto es un retroceso en derechos. La diferencia entre un estado autoritario y otro democrático es que los líderes de los segundos tienen límites y los otros no.

El pasado fin de semana las calles de muchas ciudades se llenaron de manifestantes contrarios a la ley que gritaban "libertad". Libertad es algo que se pedía en plena dictadura franquista. Libertad hay que pedir siempre. El que manda siempre está tentado de imponer su autoridad. Cualquier democracia tiene que poner límites al poder ejecutivo.

La ley se está tramitando en el Parlamento.

Pero de lo que me quejo es que el Parlamento ha cometido un error, dejar de poner esta legislación al servicio de las familias. La norma que regula los conciertos nació en el año 1985. Y desde entonces ha estado al

servicio de la demanda de las familias. No se puede quitar un aula concertada si tiene un número de alumnos equivalente a la media de su entorno. Eso siempre ha estado vigente, con gobiernos de derecha e izquierda. Romper ese equilibrio es un retroceso en derecho.

España es un estado aconfesional. ¿Por qué Religión tiene que ser una asignatura más y contar para nota?

Nuestra propuesta es una asignatura de cultura religiosa y que esa asignatura pueda tener una modalidad confesional. Así sucede en muchos países de Europa. Para entender la historia, el arte y muchas cosas hay que tener un mínimo de cultura religiosa abierta, plural, neutra y científica. Cada año el 63% de las familias escogen Religión para sus hijos. Arremeter contra algo que quiere el 63% de la población me parece un error. Los poderes públicos están para servir a los ciudadanos no para decirles qué tienen que pensar. Nadie habla de dar Religión al que no la quiere. Que sea evaluable no es relevante, me parece bien que sí lo sea y también que no.

¿Un niño o una niña que estudie en un cole público está peor preparado que si estuviera en un cole concertado?

No. Los dos están muy bien.

¿De qué depende que reciba educación de calidad?

Hay una cosa que ayuda mucho y es que pueda ir al centro que quiera. Tú también tienes libertad de leer los periódicos que quieras, no te dicen que leas uno en concreto porque es el de tu distrito postal.

Pero esa libertad no desaparece.

Sí porque a lo mejor tu colegio tiene cuatro líneas y el año que viene tiene dos porque el programador ha decidido que vayan al cole de al lado. Si quieres un centro concertado te darán plaza si el que hace la programación decida que haya plaza. Poder ofertar plazas dependerá de la autoridad educativa. Tú pierdes capacidad de elección, es evidente. La ministra de Educación falsea la realidad.

¿Por qué?

Porque dice que todo queda igual. Y no es verdad.

Una de las cosas que siempre repite Isabel Celaá es que los coles de educación especial no van a cerrar. Ustedes no la creen.

¿Por qué no dice los que quieren ir que vayan y los que no, no? Por la inclusión estamos todos, pero hay veces que para lograrlo es mejor estar en una institución con atención especializada. Imagina una chica de 12 años que jamás aprenderá a leer por su retraso mental. Pensar que estará muy integrada seis horas al día en una clase de la ESO me parece negarse a reconocer la realidad. Es un empeño ideológico decir 'tú estás bien donde yo te diga no donde digas tú, ni tu familia ni los especialistas'.

Hablemos de educación diferenciada. El Constitucional emitió una sentencia en 2018 donde decía que no podía ser discriminada de los conciertos, aunque la ley los vetará.

El tribunal emitió siete sentencias, no una. La norma choca frontalmente con esa jurisprudencia, así que es inconstitucional y el ministerio lo sabe perfectamente.

¿No es anacrónico separar a los estudiantes por su sexo?

Hay que viajar más y ver que hay países avanzados y con mejores resultados en igualdad que tienen una educación diferenciada que nadie cuestiona. Reino Unido, Canadá, Irlanda, EEUU... En Alemania hubo una sentencia muy rotunda en 2013 a favor de la educación diferenciada. Es minoritaria, sí. Pero defender las minorías es un signo de democracia avanzada.

¿En qué mejora la educación?

Es una experiencia de éxito académico, de socialización e igualdad. Si alguien la quiere para sus hijos hay que respetarlo. ¿Qué aporta el método Montessori? No sé, pero siempre es bueno que haya opciones diversas. Imponer proyectos educativos desde el poder público es un retroceso enorme.

Xavier Bonal es profesor de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona, divulgador, investigador y autor de ensayos sobre educación y sociología de la educación.

¿En qué mejora la educación la nueva ley?

Da pasos importantes. Algunos, por reacción a la anterior legislación, que tenía aspectos retrógrados y carecía de evidencia empírica. La nueva norma sitúa en el centro de la política pública educativa el derecho a la educación y su garantía. Es un deber del poder público y del Estado dar respuesta a las necesidades educativas. Como manda la Constitución, esto tiene que estar equilibrado con la libertad de elección. La LOMCE ['ley Wert'] decía que el poder público lo que tiene que hacer es reaccionar a los deseos de las familias. La LOMLOE asegura que el derecho a la educación se planifica con intervención, no intervencionismo. Destacaría también la eliminación de la repetición de curso y el enfoque al trabajo por competencias. En general, me parece una buena ley, aunque tímida en algunos aspectos.

¿Cuáles?

Lo que tiene que ver con la segregación. En Catalunya se está a punto de aprobar un decreto que es diez veces más avanzado. Además, yo hubiera sacado Religión de las aulas porque la religión pertenece a la esfera privada.

La escuela concertada está sublevada. ¿Qué les diría?

No sé de dónde viene la preocupación. Las personas escolarizadas en centros concertados van a seguir estando ahí. Lo que sería deseable es que estos centros tengan una mayor corresponsabilidad en la escolarización de alumnado con necesidades educativas. La ley permite que las autoridades cedan suelo público solo para centros de titularidad pública. Si un concertado quiere abrir una nueva escuela no lo podrá hacer con suelo público. Pero eso será para las nuevas. Nadie está diciendo que vayan a cerrar ni coles ni plazas actuales.

La 'ley Celaá' veta los conciertos a las escuelas que separan niños y niñas. ¿Qué opinión le merece la educación diferenciada?

Es poco educativa.

Sus defensores dicen que tiene altos niveles de rendimiento académico.

No educamos solo para tener buenas notas. Educamos en la idea de ciudadanía. Separar por sexos no es educativamente recomendable. Si alguien lo quiere hacer, me parece razonable. Otra cosa es que reciban dinero público. Es aberrante.

Una reciente sentencia del TSJC tumba el veto a la financiación de esos centros. Con el amparo de la nueva ley esa resolución no sería posible. Si se interpone un recurso prosperará bajo el paraguas legislativo.

La norma convierte en excepcional la repetición de curso, un verdadero problema educativo en España. Las voces más críticas aseguran que ello implica cargarse la cultura del esfuerzo.

Es irónico hablar de cultura del esfuerzo cuando estamos delante de un alumnado que, a veces, tiene condiciones de educabilidad muy complejas. La cultura del esfuerzo y la motivación es un argumento que supone no reconocer cómo el contexto social influye en la escolarización de los niños. Está demostrado que la repetición es una fórmula cara, ineficaz y desigual. A igualdad de rendimiento educativo hemos visto que se hace repetir más al alumnado socialmente más desfavorecido.

Si hablamos de estudios superiores, poca gente se plantea ir a una universidad privada. Las públicas gozan de mucho más prestigio académico. La nueva norma, precisamente, tiene por objetivo empoderar la escuela pública. ¿Lo logrará?

No en el corto plazo. Hay universidades privadas de alto prestigio, muy caras y muy buenas. Pero es cierto que también las hay con menor calidad que las públicas.

¿Pero por qué los coles públicos carecen del prestigio de la universidad pública?

Porque venimos de donde venimos, de una historia de la educación donde el sector privado ha estado muy presente, especialmente a través de la iglesia católica. El Estado español, durante el franquismo y antes, se inhibió en la garantía del derecho de educación. Ha costado mucho engendrar una escuela pública de calidad, algo que creamos bien entrada la democracia. Hay algo que invita al optimismo y es que cuando la educación publica mejora las clases medias la demandan. Una parte del miedo de la concertada ante la nueva ley puede venir por ahí, una escuela pública que compita con la concertada desde el punto de vista de la calidad. Ahora mismo no hay diferencias entre la concertada y la pública en los resultados académicos de alumnos con el mismo nivel social. Te dicen que la concertada es mejor. Pero no. Cuando las familias eligen la concertada, que es legítimo, lo que se están asegurando es que sus hijos e hijas se escolarizan en un contexto socialmente homogéneo. Y eso explica que el rendimiento de estos centros sea superior, por su composición.

¿Desaparecerá el castellano de la escuela catalana?

Por favor, no. Fue la LOMCE la que introdujo que el castellano era lengua vehicular. Fue el exministro Wert el que anunció que iba a españolizar a los alumnos catalanes. La norma catalana de inmersión lingüística -y también sentencias que ha corregido algunos aspectos, como asegurar el 25% de enseñanzas en castellano a los que la requieran- tiene virtudes. Entre ellas, recupera una lengua que es parte de la historia y la cultura y que fue aniquilada por el franquismo. Y, por supuesto, la integración social. Menos política y más análisis social y lingüístico. En la esfera privada la lengua más hablada es el castellano y el nivel de castellano de los alumnos catalanes es bueno. Es un debate estéril. Talibanes hay en los dos lados. A mí también me gusta la flexibilidad en la aplicación de la inmersión, se puede reforzar el catalán en algunas zonas y en otras se necesita reforzar el castellano.

La ley entrará en vigor el curso que viene, pero tendrá unas alas muy cortas. El PP ya ha anunciado que la derogará si llega al poder y en las comunidades donde gobierna harán todo lo posible para que no tenga efecto.

Ya no me deprimó ante la falta de consenso en educación. Esta tensión entre izquierda y derecha viene de los años 70. Es la herencia de un modelo educativo, del intento de crear una escuela pública que choca con intereses ya contruidos e instalados. Michelle Bachelet intentó modificar el sistema educativo en Chile y se topó con resistencias. Se critica la falta de consenso de la 'ley Celaá', pero ¿alguien se acuerda del consenso de la LOMCE? Me parecen legítimas las reivindicaciones pero nadie puede pretender que la educación sea un supermercado y cojamos productos en la estantería y que el dinero público siga los deseos del supermercado.

La educación es un derecho y los poderes públicos tienen que garantizarlo. El consenso no puede ser 'dame libertad para todo y dame dinero'.

europapress.es

Podemos ve "ruin" y "miserable" que la derecha use la educación especial y a sus familias contra la Ley Celaá

MADRID, 28 Nov. (EUROPA PRESS) –

Unidas Podemos ha calificado de "ruin" y "muy miserable" la oposición de la derecha a la LOMLOE, sobre todo al utilizar a la educación especial y a las familias en su "guerra partidista", y no alberga dudas de que el PP va a tratar de boicotearla, "parapetándose" en las comunidades autónomas en las que gobierna.

El portavoz en Educación del grupo parlamentario, Joan Mena, ha asegurado en una entrevista concedida a Europa Press que la conocida como 'Ley Celaá' supone una "apuesta clara" por la "igualdad de oportunidades" y la "cohesión social". De hecho, ha asegurado que la ley es "un avance evidente" teniendo en cuenta la actual correlación de fuerzas en el Congreso, pese a que algunas de sus demandas no han podido introducirse, como "expulsar" la asignatura de religión del currículum educativo, recuperar la asignatura de Ética en 4º de la ESO y "blindar" la bajada de ratios educativas.

Tras el carpetazo a la 'Ley Wert', el dirigente de En Comú Podem dice que no le sorprende la oposición de los "sectores más reaccionarios" a esta reforma educativa, pese a que "no entra a confrontar una red educativa con otra", en alusión a la educación pública y concertada. Mena ha explicado que la LOMLOE busca "homologar" a España con los sistemas educativos de su entorno, dado que el volumen de plazas públicas del país es del 67% mientras la media europea pivota sobre el 80%. Incluso es superior la proporción en Finlandia, con un 92%, y cuyo modelo educativo "curiosamente" es reivindicado por PP y Ciudadanos. Por tanto, la nueva ley supone un "esfuerzo" por aumentar las plazas.

POLITIZACIÓN DE LAS FAMILIAS

El parlamentario de Podemos ha mostrado malestar por la polémica generada en torno a la educación especial, pues no se va a cerrar ningún centro de educación especial pese a la "mentira manipulada de las tres derechas" (PP, Cs y Vox). Y es que al contrario de esas críticas, la 'Ley Celaá' hace una apuesta por la "educación inclusiva" y permite a los alumnos con necesidades especiales, si así lo quieren sus familias, poder ser atendidos por la educación ordinaria, algo que debía ser garantizado.

"Lo que más me ha molestado en todo este proceso de la LOMLOE es que la derecha mienta de forma tan ruin en un tema tan delicado y sensible para las familias", ha recriminado Mena para, a continuación, lanzar un mensaje de tranquilidad porque se va a "garantizar" la atención en una escuela especial si el alumno lo necesita. Por tanto, ese escenario de preocupación generado en las familias por parte de la derecha es "condenable políticamente", puesto que es "muy miserable utilizar a la educación especial en la guerra partidista".

En cuanto a la intención de recurrir la LOMLOE al Tribunal Constitucional, Mena ha reconocido que están acostumbrados a la "judicialización" de la vida política por parte del PP, como ya vieron con el Estatut de Cataluña y la ley sobre matrimonio entre homosexuales. "Éramos conscientes de que lo iban a hacer también con la ley de educación, con la excusa que fuera", ha sentenciado porque, en su opinión, los 'populares' no asumen el resultado "legítimo" de las urnas y la tramitación parlamentaria.

También critica que el PP use las comunidades autónomas para "paralizar" la ley, lo que le resulta "paradójico" en una fuerza política que niega la "plurinacionalidad" del Estado y ahora se escuda en sus autonomías para boicotear una normativa "que no le gusta" porque "no blindar privilegios sino que garantiza la igualdad".

PP POLITIZÓ LA LENGUA Y LA EDUCACIÓN

Sobre la eliminación del castellano como lengua vehicular, Mena ha reprochado que el exministro José Ignacio Wert introdujo este aspecto con "intención de politizar la lengua y la educación", uno de los "mayores errores que puede hacer un ministro".

Ahora, con la LOMLOE se vuelve a un marco de "seguridad jurídica" para modelos de inmersión lingüística como en Cataluña, que garantiza la competencia en castellano y catalán. "Es un modelo que garantiza la cohesión social e igualdad de oportunidades y eso hay que preservarlo", ha remachado el dirigente de En Comú Podem.

Sánchez achaca las críticas a la ley Celaá a que eliminará "privilegios y guetos"

El presidente ha defendido una "educación pública, moderna, inclusiva, de calidad, que no deje a ningún niño atrás".

EFENOTICIAS 28.11.2020

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha achacado las críticas a la Lomloe o ley Celaá a que busca que la educación pública recobre "el papel protagonista que nunca debió perder" y, por contra, "elimina privilegios y guetos".

Lo ha dicho en la presentación del acto *La España que nos merecemos 2021-2026* en la sede socialista de Ferraz, donde ha defendido una "educación pública, moderna, inclusiva, de calidad, que no deje a ningún niño atrás".

Sánchez ha considerado que en las últimas semanas ha habido "mucho ruido" entorno al proyecto educativo del Ejecutivo, en referencia a las críticas desde el PP, Vox o Ciudadanos o a la marea naranja en defensa de los centros concertados y de Educación Especial.

Pero ese ruido, según el presidente del Ejecutivo, ha sido por defender la escuela pública, donde están escolarizados 9 de cada 10 menores sin recursos pese a englobar al 67,1% de total del alumnado.

"Los socialistas lo tenemos claro, la educación pública no es un negocio, es un derecho y nunca nos vamos a cansar de defenderlo", ha enfatizado.

Ha recordado que ya ha habido polémicas con otras leyes educativas socialistas como con José María Maravall de ministro y Felipe González de presidente, quienes "soportaron las peores descalificaciones" cuando su LODE promovía una "auténtica revolución educativa".

"Hoy defendemos lo mismo que entonces", una educación pública, moderna, de calidad, que no deje a nadie atrás y que en España el 27,1% de los menores están en riesgo de pobreza. "La educación es la principal herramienta de los socialistas para vencer a la injusticia social", ha añadido Sánchez.

EL PAÍS

OPINIÓN

Educadores

Hay padres laicos que no quieren cambiar las ocurrencias de los obispos por las de Irene Montero

FERNANDO SAVATER. 28 NOV 2020

La ministra Celaá no deslumbra con certeras intuiciones ni nos agobia con perlas de ciencia infusa. Hay quien le reprocha esta austeridad sapiencial. Pero una vez que, quizá por descuido, afirmó algo verdadero y profundo, se le vino el mundo encima. Dijo: "Los hijos no pertenecen a los padres". Le llamaron totalitaria, le acusaron de querer que el Estado sustituya a los padres y de manipular a los niños contra sus familias. Pero sólo ha dicho algo muy cierto. Intelectual y moralmente, los hijos no pertenecen en exclusiva a sus padres. De otro modo sobrarían las escuelas. Las aulas están para trascender lo familiar y entrenar para lo social: mostrando alternativas a lo que creen en casa y complementando científicamente lo que cuentan los papás. A veces, contradiciéndoles, porque hay padres que justifican el asesinato de guardias civiles con leyendas regionales o consideran piadoso inmolarse con un cinturón de explosivos a la puerta de un colegio. A los niños se les educa para que puedan elegir conscientemente ser como sus padres, como otros vecinos o inventarse un día su propia vida. Y tienen derecho a que se les haga una transfusión de sangre si la necesitan aunque sus mayores lo consideren pecado mortal...

La libertad de los padres es tener a su alcance una escuela de máxima calidad: pública y laica en la mayoría de los casos, confesional si quieren costeársela. Lo malo es que este Gobierno agresivamente ideológico hace mirar con desconfianza los contenidos de la enseñanza pública: memoria democrática antifranquista pero tolerante con el separatismo, sustitución del catecismo tradicional por otros también dogmáticos de género, ecolatría, animalismo... y postergación traicionera del castellano como lengua escolar. Hay padres laicos que no quieren cambiar las ocurrencias de los obispos por las de Irene Montero...



«La ley Celáa, otra ocasión perdida»

Alfonso Bullón de Mendoza, presidente de la Fundación Universitaria San Pablo CEU, se pregunta en el siguiente artículo si no hubiera sido mejor «no tener tanta prisa para llegar a ninguna parte y dedicar más tiempo a un diálogo constructivo»

Madrid 29/11/2020

Hasta el año 1900 no se crea en España el Ministerio de Instrucción Pública, y ya en 1912 un diputado conservador señalaba en el Congreso que los vicios del sistema educativo español tenían su origen «en estar entregado al libérrimo arbitrio del político de tanda encargado del Ministerio de Instrucción Pública».

La solución no podía ser otra que llevar al Parlamento «una ley orgánica de instrucción pública que no sea obra de partido, sino en la que con el concurso de todos los partidos, y escuchando la voz de todos los intereses legítimos, se fije de una vez para muchos años la organización de nuestra enseñanza oficial».

El número de leyes de educación que se han sucedido en nuestro país desde 1975 es buena prueba de que tal consenso no es fácil de conseguir, pero al menos ha habido épocas en que se ha hecho hincapié en su conveniencia, y es un aspecto en el que insistió constantemente Gabilondo durante su mandato como ministro de Educación.

En la actualidad es evidente que un importante sector de la opinión pública española se ha posicionado contra la nueva ley, y que su revocación será tan solo cuestión de tiempo. Y la duda que a muchos nos queda es si no hubiera sido mejor no tener tanta prisa para llegar a ninguna parte, y dedicar más tiempo a un diálogo constructivo que evitara la amarga queja final del comunicado del Colegio Oficial de Docentes de Madrid: «¿Hasta cuándo vamos a estar publicando una nueva ley de educación cada vez que cambie el gobierno?».

EL PAÍS EDITORIAL

Calidad universitaria

La sobreoferta universitaria puede inducir una competencia a la baja capaz de erosionar el prestigio del conjunto del sistema

EL PAÍS. 29 NOV 2020

Para poder cumplir su función social, una universidad no puede limitarse a impartir docencia por excelente que esta sea. Ha de contribuir también a la expansión del conocimiento con una actividad investigadora de nivel superior y ha de transferir los avances a la sociedad. En las últimas décadas el sistema universitario español se ha expandido con un considerable número de nuevos campus que no siempre cumplen con estos tres requisitos. El Ministerio de Universidades se propone ahora regular las exigencias mínimas de calidad docente e investigadora para poder ofrecer títulos. Para ello prepara un decreto en el que se establecerán condiciones más exigentes para crear una nueva universidad y obligará a las ya existentes a adaptarse a ellas en cinco años.

El sistema universitario español está formado por 50 universidades públicas y 36 privadas de muy diferente tamaño y cometido. Si se dejara a la inercia de los últimos años, el prestigio global podría verse amenazado por proyectos más orientados a una rentabilidad basada en los estudios de máster que a satisfacer una formación superior completa. El último campus incorporado, la Universidad Internacional de la Empresa (UNIE), fue aprobado hace unas semanas por la Asamblea de Madrid pese al informe negativo del Consejo Universitario y en medio de una fuerte polémica por las dudas sobre la calidad del proyecto. Con esta nueva universidad, Madrid suma ya 12 privadas, el doble que universidades públicas. El Gobierno autonómico ha aprobado cuatro nuevas universidades privadas en 15 meses. La pretensión es convertir Madrid en un nodo global de formación universitaria, pero la cantidad no es garantía de calidad. Por el contrario, la sobreoferta universitaria puede inducir una competencia a la baja capaz de erosionar el prestigio del conjunto del sistema universitario.

El bajo perfil investigador de las universidades privadas penaliza la posición del conjunto del sistema español, algo que debe corregirse. España ocupa un lugar muy discreto en los principales rankings globales. En el prestigioso índice de Shanghái, por ejemplo, solo 13 universidades españolas figuran entre las 500 mejores del mundo, y todas son públicas. Es preciso pues aumentar la exigencia. Por eso resulta adecuado que para ser acreditados, los nuevos centros universitarios deban impartir, como establece el borrador de decreto, al menos 10 carreras de tres de las cinco áreas de conocimiento, y que al menos la mitad de los alumnos sean de grado. Deberán además acreditar planes plurianuales de investigación y resultados en concursos competitivos. Estos requisitos garantizarán una masa crítica mínima para alcanzar los objetivos. No se trata de frenar el desarrollo universitario, pero sí de garantizar la calidad necesaria.

El PP valenciano ofrecerá un pacto educativo a Ximo Puig en plena tensión por la aprobación de la Ley Celaá

Isabel Bonig alerta: "No vamos a estar es parados. Si Puig quiere nuestra ayuda, el PPCV estará, pero si no la quieren y apuestan por la imposición también nos van a encontrar, pero en los tribunales".

HÈCTOR SANJUAN. ÁNGEL SALGUERO. Domingo, 29 noviembre 2020

El PP valenciano celebró ayer un gran acto educativo en la que dio voz a todos los colectivos críticos con la reciente aprobada la Ley Celaá. Un encuentro de partido presidido por el presidente nacional, Pablo Casado, al que no pudieron asistir los medios de comunicación por "motivo de las restricciones generadas por el Covid-19". Durante el debate previo a las intervenciones políticas una representante de la inspección, otro de la concertada, una sindicalista y la presidenta de la confederación valenciana de ampas, explicaron su posición contraria a una norma "ideológica", "no consensuada" que, a su juicio "reabre debates superados como la lengua, la religión o la educación concertada".

Todos los ponentes lamentaron los continuos cambios educativos y reclamaron un gran pacto que evite que, cada vez que cambia el Ejecutivo, se modifique la normativa. La presidenta regional del PP, Isabel Bonig, recogió este guante y señaló que su partido propondrá un pacto educativo al presidente de la Generalitat, Ximo Puig. La líder de PPCV recordó que su formación ya presentó al jefe del Consell un proyecto de ley de educación valenciana "que tenía el consenso de la comunidad educativa". "Se lo ofrecimos y nos dijo que no, pero vamos a seguir insistiendo", afirmó la mandataria *popular*, pocos días después de que el Congreso diera luz a la Ley Celaá.

Con todo, Bonig, consciente de que es poco probable que Puig acepte esta propuesta, aseguró que "lo que no vamos a estar es parados: Si Puig quiere nuestra ayuda el PPCV estará, pero si no la quieren y apuestan por la imposición también nos van a encontrar, pero en los tribunales". En esta línea, recordó a los presentes que el PPCV pone a disposición, sobre todo, de los padres, los servicios jurídicos del partido para batallar contra los efectos más perniciosos de la nueva ley educativa aprobada en las Cámara Baja.

La dirigente *popular* puntualizó que en la Comunidad Valenciana ya "se ha librado una batalla importante en los tribunales, porque hemos sido el banco de pruebas de la izquierda". Así, recordó que, durante la legislatura pasada, el Consell del Botànic eliminó la demanda social y puso en cuestión el castellano como lengua vehicular.

PUIG PIDE NO HACER DE LA EDUCACIÓN UN ESPACIO DE CONFRONTACIÓN

Por su parte, el presidente de la Generalitat, Ximo Puig, defendió que la ley Celaá "avanza en la igualdad de oportunidades de los niños" y aseguró que "no es defendible hacer de la educación un espacio de confrontación y de maniqueísmo". A preguntas de los periodistas, Puig insistió en que "la educación es la palanca de progreso de una sociedad y no se puede aprovechar ese espacio de debate sano para hacer confrontación pura y dura".

"La ley marca una línea para avanzar en la superación de las desigualdades, aumenta la formación profesional y la capacidad de integración e inclusión de los niños con dificultades, da más apoyo a la educación pública pero también mantiene la educación concertada y lo que no se puede es al final hacer de esto un debate maniqueo y de absolutamente de confrontación porque la confrontación no ayuda a la educación", concluyó. Puig realizó estas manifestaciones en el acto de clausura del homenaje al ex ministro Ernest Lluch, asesinado por ETA hace dos décadas, informa Efe.

europapress.es

Celaá acusa a PP y Vox de hacer un "hacking de la mente" con "mentiras" sobre la LOMLOE: "Siempre los mismos argumentos"

MADRID, 29 (EUROPA PRESS)

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha acusado a las derechas de España (PP y Vox) de hacer un "hacking de la mente" con "mentiras" y "manipulaciones mediáticas" sobre la Ley Orgánica de Modificación de la LOMCE (LOMLOE), conocida coloquialmente como la 'Ley Celaá'.

"El inseparable binomio de equidad y excelencia es lo que fundamenta la LOMLOE y esto es lo que no aguantan las derechas, que siempre a las leyes progresistas se han opuestos exactamente con los mismos argumentos: religión, concertada y lengua, siempre los mismos argumentos", ha criticado Celaá.

Así lo ha manifestado este domingo en la sede socialista de Ferraz la ministra de Educación y FP durante un encuentro con representantes de la comunidad educativa para debatir sobre la LOMLOE.

Para Celaá, la filosofía del PP y de Vox es "que los que más corren, los que pueden hacerlo con mejores zapatillas de deporte, lleguen a la meta cuanto antes". Por ello, ha destacado que la nueva ley educativa "procura proveer a todos para que puedan, conforme a sus ritmos, llegar cada uno al máximo del desarrollo de su talento, de su potencial".

La LOMLOE, según ha añadido la ministra, se fundamenta en "la filosofía de la excelencia, la promoción del talento al máximo, y en la equidad". "La tarea es aportar todas las oportunidades al alumnado para que puedan llegar a la meta", ha dicho.

Entre las cuestiones que trata la nueva reforma educativa, Celaá ha resaltado "limitar privilegios, eliminar guetos y devolver la educación pública al lugar del que nunca debió ser desviada". "No nace para matar a la concertada. Impulsa un debate sobre la calidad de la prestación del servicio público, esto es lo que hace esta ley", ha precisado.

En la misma línea, ha señalado que la ley desvela las "debilidades" del sistema educativo español y les da tratamiento. En su opinión, "si algo ha puesto en evidencia la pandemia han sido estas debilidades".

Asimismo, ha explicado que es una ley que "atiende a los principales problemas del sistema, al índice de abandono escolar temprano, al mayor índice de repeticiones o a la necesidad de trabajar sobre la carrera profesional de los docentes". "Es una ley que pone inversión, pone recursos económicos sobre la mesa", ha concretado.

LA DERECHA, INSTALADA EN UN "NO" PERMANENTE Y EN "DIVULGAR BULOS"

Por su parte, la secretaria de Educación y Universidades del PSOE, M^a Luz Martínez Seijo, ha criticado la oposición de una derecha que "lejos de intentar construir el proyecto educativo han estado instalados en un 'no' permanente, en la confrontación, en la falsedad, en divulgar bulos y fakes que generan desconfianza en el sistema educativo".

Por ello, ha explicado que la LOMLOE introduce el derecho de todos los estudiantes a recibir enseñanzas en castellano y en la lengua cooficial. "Mejoramos que cualquier alumno que se le haya detectado algún tipo de carencia en alguna de las dos lenguas le pueda ser corregido", ha armado.

Además, ha destacado que la nueva reforma educativa "no pretende acabar con el modelo de la educación concertada", una opinión que, a su juicio, "implica un desconocimiento de la Constitución española".

"La libertad de enseñanza no está en juego. Lo que hace esta ley es limitar una serie de derechos y privilegios que permitían un tipo de concertada basada en fines lucrativos más que fines sociales", ha apuntado la socialista, al tiempo que ha recalcado que "la libertad no es solo para los que tienen recursos, es para todos los alumnos".

Por último, Martínez Seijo ha asegurado que la LOMLOE "no tiene el objetivo de acabar con la educación especial", algo que le parece "la mentira más inmoral", sino que impulsa un modelo de inclusión educativa y "garantiza que las familias tengan la libertad de poder escolarizar a sus hijos de la forma más inclusiva posible". "En esta ley se garantiza la educación de calidad para todos", ha sentenciado.

EL PAÍS EDITORIAL

Boicoteo dañino

La desobediencia que promueve el PP contra la Ley de Educación es un error

EL PAÍS. 30 NOV.2020

El presidente del PP, Pablo Casado, y otros dirigentes del partido han anunciado que utilizarán todos los instrumentos a su alcance para frenar la aplicación de la nueva Ley de Educación, la LOMLOE. Además de recurrirla ante el Tribunal Constitucional y aprobar mociones en contra en ayuntamientos, diputaciones y parlamentos autonómicos, aseguran que utilizarán los Gobiernos autonómicos en manos del PP para neutralizar la norma. Algunos, como el de Madrid, amagan con una normativa propia "que blinde" la enseñanza concertada y permita autorizar plazas nuevas en centros privados si existe demanda social aunque haya plazas libres en la red pública, cosa que la nueva ley no permite. De momento solo son declaraciones ante los medios y manifestaciones en sede parlamentaria, pero la insistencia en esta estrategia augura una conflictividad en la aplicación de la ley que impedirá el normal funcionamiento del sistema educativo, algo que se sumará a la inestabilidad normativa de los últimos años y a las dificultades causadas por la pandemia. Mientras abona esta estrategia, Casado insiste en que la educación debe quedar al margen de la confrontación partidista, algo que evidentemente no practica.

Cualquier fuerza política está en su derecho de acudir a los tribunales o convocar protestas contra una normativa con la que disiente. Forma parte del juego democrático en un Estado de derecho. Pero utilizar las competencias autonómicas de forma impropia para incumplir la ley supone un movimiento temerario en una dirección muy equivocada y merece el mismo rechazo que otras estrategias de desobediencia institucional que hemos denunciado. El PP está cayendo en las mismas actitudes que tanto criticaba en el secesionismo catalán.

Una ley orgánica no puede ser enmendada por una normativa de rango inferior, por lo que el recorrido de esa resistencia es limitado. Pero puede ahondar una deriva de deslealtad muy nociva para el equilibrio institucional que ya se apuntó con la LOMCE. En aquella ocasión, diversas comunidades gobernadas por el PSOE, Cataluña y el País Vasco obstaculizaron la aplicación de la ley por la vía de retrasar su implantación en las partes que dependían de un desarrollo autonómico, como no convocar las pruebas de nivel previstas, no desplegar la Formación Profesional básica o no aplicar los cambios introducidos en el currículo escolar.

La situación de algún modo se ha invertido. La LOMCE se aprobó con los votos del grupo popular y la oposición de todas las demás fuerzas políticas, que se comprometieron a derogarla en cuanto hubiera una mayoría en el Congreso que lo permitiera. El PP criticó entonces las resistencias a aplicarla, pero ahora se dispone a hacer lo mismo. Utilizar los Gobiernos regionales, no para la buena gestión del territorio sobre el que tienen responsabilidad, sino como arietes de la estrategia nacional para desgastar al Ejecutivo central, supone una perversión de la naturaleza del Estado autonómico. Con este planteamiento, los partidos que lo practican subordinan las competencias autonómicas a una finalidad ajena a la expresada por los electores de esa comunidad, y la ponen al servicio de los objetivos de oposición del partido a nivel estatal. La falta de lealtad a la que esta estrategia aboca subvierte la armonía de las relaciones institucionales, que en un Estado compuesto son esenciales para una buena gestión.



La pandemia demuestra el «papel imprescindible» de los psicólogos escolares

Los expertos alertan del incremento de la depresión, la ansiedad, el estrés, la irritabilidad y la apatía entre el alumnado

EFE. 30/11/2020

Las necesidades de atención emocional a los alumnos y de asesoramiento a los equipos docentes y las familias acentuadas por el cierre de los centros de enseñanza durante la primera fase de la pandemia han puesto de relieve el «papel imprescindible» de los psicólogos educativos.

Así lo aseguran cinco expertos que firman conjuntamente el análisis «La importancia del profesional de la psicología educativa en tiempos de pandemia», recogida en el «Anuario de la educación de las Islas Baleares 2020», que ha publicado la UIB con el apoyo de la Fundación Guillen Cifre.

Los investigadores señalan en el resumen de su artículo que «los principales actores del sistema educativo han sufrido diferentes consecuencias psicológicas» a causa de las modificaciones que la pandemia ha impuesto en el ámbito escolar, ante la que el psicólogo educativo «no ha podido intervenir suficientemente».

Parte de estas consecuencias psicológicas derivan de las dificultades específicas agravadas de los alumnos con menos recursos económicos, que «han perdido un trimestre escolar al verse descolgados por la brecha digital y la imposibilidad de seguir las clases virtuales».

«Las situaciones límite y de violencia intrafamiliar en que se encuentran algunos alumnos se han degradado aún más», inciden los autores del estudio: Shannon de Jesús, Juana María Ribas, Victoria Gongález, Cinthia Frías y Pere Joan Joy.

El análisis, uno de los seis artículos de un monográfico dedicado al coronavirus dentro de un anuario que cuenta en total con treinta y uno, indica que «en general, se ha acelerado el fracaso escolar ante la imposibilidad de contar con un apoyo presencial y continuo por parte del profesorado, que no siempre ha estado a la altura en cuanto al dominio de las nuevas tecnologías».

No obstante, «algunos alumnos han mejorado su capacidad de estudio por el hecho de encontrarse una modalidad de educación a distancia en la cual se siente cómodos y en la que pueden autogestionar el ritmo de trabajo».

Impacto incalculable

Más allá de las consecuencias psicológicas de carácter educativo, «un gran porcentaje de estudiantes» han sufrido el impacto «del confinamiento y la privación de sus rutinas y actividades previas a la declaración del estado de alarma».

Esto se ha puesto de manifiesto en su «estabilidad emocional y conductual» y ha tenido también como consecuencia el aumento del tiempo de uso de tecnologías de la comunicación.

Los especialistas citan estudios en los que se pone de manifiesto el incremento de la depresión, la ansiedad, el estrés, la irritabilidad y la apatía entre el alumnado, más desmotivado a la hora de afrontar sus tareas.

En este contexto, el psicólogo educativo «se convierte en una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de un centro», tanto por su capacidad para evaluar las situaciones que se produzcan como por la de proponer planes de acción para afrontarlas.

Uno de los retos de los profesionales de la psicología que trabajan en los centros de enseñanza es mejorar en el uso de «los medios telemáticos para poder seguir acompañando a los alumnos y sus familias», lo que requiere mejoras en la formación.

Durante el cierre escolar del último trimestre del curso 2019-2020, «se ha evidenciado que aquellos entornos educativos que han contado con un psicólogo educativo han sabido adaptarse de mejor manera» a los desafíos, inciden los especialistas.

Constatan que, además de los estudiantes y los profesores, «muchas familias han necesitado ayuda del psicólogo educativo» y lo han solicitado directamente o a través del centro, aunque también ha sido patente la desconexión de algunas otras.

El monográfico sobre el impacto de la pandemia del «Anuario de la educación de las Islas Baleares 2020» también incluye análisis sobre las lecciones de la crisis sanitaria respecto a la educación en casa, los efectos sobre la etapa de Infantil y la implicación de las familias.

europapress.es

Celaá defiende retirar "los desequilibrios" en la educación concertada para que pueda "avanzar" con la pública

MADRID, 30 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha defendido este domingo que la reforma educativa pretende retirar "los desequilibrios" en la educación concertada para que "avance y trabaje" junto a la pública.

"La educación no es una mercancía, está sujeta a la programación", ha señalado en una entrevista en La Sexta, recogida por Europa Press, en la que ha asegurado que durante el Gobierno de Rajoy se retiraron "recursos importantes" de la educación pública. A su juicio, es preciso actuar sobre ella con "un sistema de compensación" porque funciona como un "eje vertebrador" y "representa el pluralismo de la sociedad".

Sobre la LOMLOE, la ministra ha explicado que la educación concertada "se respeta, existe y cumple con sus fines sociales" de "trabajar en el sistema y acompañar a la pública". "No toda la concertada es igual", ha avisado Celaá, al tiempo que ha alertado sobre "desequilibrios" en estos centros educativos que son "imprescindibles retirar" para que "avance y trabaje" junto a los colegios e institutos públicos.

En este sentido, ha aclarado que "la programación de la enseñanza es competencia de las administraciones públicas", que deben velar por "cuántas plazas de calidad tienen que ofertar". "Esto no es un negocio", ha apuntado, para después recalcar que "la demanda social" que señalaba la LOMCE "ha desaparecido" pues "la programación es competencia de las administraciones para establecer su oferta".

Preguntada por la declaración del expresidente del Gobierno José María Aznar, en la que decía que "intentar exterminar el castellano en Cataluña y País Vasco es una majadería", la titular de Educación ha aclarado que "la libertad de enseñanza está perfectamente y consagrada en el proyecto de ley".

Además, ha preguntado que si el castellano "sufría antes de la LOMCE" cuando se estableció como 'lengua vehicular'. "La disposición adicional es garantista", ha reclamado.

Respecto a los centros de educación especial, Celaá ha afirmado "con toda rotundidad" que se van a mantener y ha explicado que el objetivo de la LOMLOE es que en los centros ordinarios, a los que "acude el 83% de los niños con discapacidades", tengan "los recursos para atender el desarrollo y la inclusión de estas personas".

"Los centros específicos tendrán el mismo apoyo o más, serán importantes centros y referencia por el patrimonio de conocimiento que llevan acumulando estos años", ha dicho.

EL PAIS

¿De qué hablamos al hablar de educación más inclusiva?

Vengo a llamar a la rebeldía contra las condiciones, sean sociales o educativas, que nos hacen pensar y actuar "como siempre". Vengo a invitarlos a pensar y tratar de construir colaborativamente una escuela extraordinaria

GERARDO ECHEITA. 30 NOV 2020

Cuando muchos hablamos de la necesidad de avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva, al igual que lo hacen organizaciones internacionales, como la Unesco, una de las cuestiones que se está queriendo resaltar es que la inmensa mayoría de los sistemas educativos que conocemos, incluido el nuestro, no tiene aún esa cualidad que el adjetivo inclusiva se empeña en añadirle de un tiempo a esta parte.

Me refiero a la cualidad que nos conecta con una de las ambiciones más importantes, humanas, hermosas (y difíciles) de cuantas cabe imaginar en estos momentos; tener un sistema educativo que hiciera posible que todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todas y todos”, participaran en experiencias educativas de calidad que, apoyadas en su singularidad como personas con igual dignidad y derechos, les propiciaran oportunidades valiosas de estar juntos —no separados en colegios, aulas, o grupos diferentes, diferenciados o especiales—; reconocerse y valorarse en y por su diversidad de necesidades educativas —en ese crisol de la ciudadanía democrática que es la escuela común— y, al mismo tiempo, poder aprender sin los límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad. Es, en definitiva, hacer universal, lo que cualquier madre o padre desea para sus propios hijos o hijas en edad escolar; una educación de calidad.

No se preocupen, ya lo estoy oyendo; ¡esto es una utopía! ¡un sueño irrealizable! ¡cuando esté conseguido me avisan que me apunto! ¿Y si en lugar de ponernos la venda antes de la herida, de vociferarnos en seudodebates, nos pusieramos la mayoría a trabajar para conseguirlo, sea como ciudadanos, sea como educadores? ¿Acaso esta es una empresa más difícil o llevará más tiempo que la que nos está conduciendo hacia la exploración de Marte, que ciframos para 2031? ¿Acaso no lo tuvo difícil Patricia Ortega, hoy primera general de nuestras Fuerzas Armadas, cuando hace 32 años ingresó en la Academia General del Ejército? No busco hacer comparaciones fáciles: vengo a llamar a la rebeldía contra las condiciones, sean sociales o educativas, que nos hacen pensar y actuar “como siempre”. Vengo a invitarlos a pensar y tratar de construir colaborativamente una *escuela extraordinaria*, como la llama el profesor Roger Slee, superadora de viejos moldes (escuela normal-escuela especial), para que sus hijas o hijos, y los que tras ellos vendrán, se sientan, no solo orgullosos del legado de sus progenitores, sino agradecidos por haberles dado lo mejor: una educación basada en el respeto a los derechos humanos, condición básica para el desarrollo pleno de su personalidad que es, por cierto, el objetivo número uno de todas las leyes educativas.

Gerardo Echeita es profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

europapress.es

Los hogares españoles gastaron más de 19.800 millones de euros en educación durante el pasado curso, según el INE

MADRID, 30 Nov. (EUROPA PRESS) -

El gasto total de los hogares en educación durante el curso 2019/2020 fue de 19.811 millones de euros, según la 'Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación' publicada por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

De esta cifra, 15.783 millones (el 79,7% del total) se desembolsaron en servicios educativos y 4.028 millones (el 20,3%) en bienes adquiridos con finalidad educativa.

Del total de gasto en servicios educativos, 11.972 millones de euros (el 75,9% del total) correspondieron al gasto derivado de cursar estudios reglados y 3.812 millones (el 24,1% restante) a la realización de estudios de carácter no reglado.

La Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) es una investigación estadística de carácter plurianual dirigida al conjunto de hogares en los que hay personas estudiando y tiene como principal objetivo conocer el gasto de los hogares en educación, tanto en lo que se refiere al gasto realizado en servicios educativos como al gasto en bienes adquiridos con una finalidad predominantemente educativa.

El estudio revela que los hogares gastaron en educación una media de 1.649 euros por estudiante, de los cuales el gasto medio en servicios educativos fue de 1.313 euros y el gasto medio en bienes educativos de 335 euros.

El número de total de personas que realizaron estudios (reglados o no reglados) en el curso 2019/2020 fue de 12.017.442. Por sexo, el 48,3% fueron hombres y el 51,7% mujeres; y por nacionalidad, el 89,8% de los estudiantes eran españoles, el 6,6% eran extranjeros y el 3,6% tenían la doble nacionalidad.

Por edad, el mayor número de estudiantes correspondió al intervalo de 15 a 19 años (19,7% del total), seguido del grupo de 10 a 14 años (17,8%) y del de cinco a nueve años (17%). A partir de los 25 años de edad se observa un incremento significativo en el porcentaje que representaron las mujeres sobre el total de personas que realizaron estudios.

Por su parte, las personas de 45 y más años supusieron el 7,3% del total de personas que realizaron algún tipo de estudios. De ellas, el 57,7% eran mujeres.

DISTRIBUCIÓN DE HOGARES POR SU GASTO EN EDUCACIÓN

Al analizar la distribución de hogares por su gasto en educación, se observa que el mayor porcentaje (22,8% del total) correspondió al intervalo de 1.000 a 1.999 euros, seguido por el de menos de 500 euros (18,5%) y por el de 500 a 999 euros (16,2%).

Además, más de un millón de hogares (el 14,8% del total) tuvieron un gasto anual en educación superior a los 5.000 euros; el gasto total de los hogares en la adquisición de bienes con finalidad educativa fue de 4.028 millones de euros; y el gasto medio por hogar en estos bienes fue de 573 euros.

ABC.es

Una psicóloga: «Los alumnos están hartos de tanto Zoom: quieren estar con sus amigos y volver a las aulas»

Dolors Reig, que también es profesora, asegura que la actual generación de jóvenes es muy responsable y muy participativa desde antes de la pandemia «porque gracias a ellos sus padres han podido hacer las videollamadas con los abuelos y porque desde hace muchos años utilizan los medios sociales para decir si algo les gusta o no»

EP.:01/12/2020

La psicóloga social y profesora Dolors Reig ha defendido que «los alumnos ya están hartos de tanto Zoom y tanta conexión y quieren estar con sus amigos y volver a las aulas». Tras meses de crisis sanitaria, a su juicio toca personalizar la educación para «atender las necesidades y las potencialidades de cada alumno».

«Toca regular la digitalización, toca humanizarla y domesticarla, que no sea tan salvaje ni tan exagerada. Es un momento único para repensarnos como docentes y como alumnos», ha manifestado en la XX Jornada de Orientación Académica, organizada telemáticamente por la Universidad Politécnica de València (UPV) con 700 orientadores.

La especialista ha sostenido que «pese a lo que se suele escuchar, la actual generación de jóvenes es muy responsable y muy participativa desde antes de la pandemia: muy responsable, porque gracias a ellos sus padres han podido hacer las videollamadas con los abuelos durante el confinamiento. Y muy participativa, porque desde hace muchos años utilizan los medios sociales para decir si algo les gusta o no».

Pero ha hecho hincapié en que lo importante es que los niños y adolescentes tengan «una buena base, criterio y empatía sobre cualquier tema, porque en internet hay mucha información». Y si nuestros hijos se educan buscando en internet y se fían de los primeros resultados que aparecen en Google, vamos mal», ha avisado, recoge la UPV en un comunicado.

Otro de los ponentes, Ximo Mas como jefe de servicio de Inclusión Educativa de la Consejería de Educación, ha añadido que los retos generales de este curso son la educación presencial en condiciones de seguridad, el bienestar emocional, la inclusión del alumnado y la reducción de las desigualdades, el rol del docente como guía, la adecuación del proceso de aprendizaje en entornos virtuales, la formación del profesorado, la innovación educativa y la perspectiva social de la educación.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Así será la educación poscovid según la OCDE, Harvard o Salman Khan

Más de 46.000 personas reunidas en el evento sobre educación EnlightED concluyeron que es hora de explorar nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar tras la crisis del coronavirus

EC BRANDS. 01/12/2020 05:00

El pasado mes de marzo, los colegios, institutos y universidades de España y otros países tuvieron que echar el cierre. Lo hicieron empujados por un confinamiento que obligó a repensar el modelo educativo y a hacerlo, además, en un tiempo récord. Las herramientas digitales fueron un factor fundamental para que la actividad educativa no se paralizara en ese tiempo y demostraron que la digitalización en el ámbito académico es un fenómeno imparable.

Las lecciones aprendidas durante estos meses fueron el eje central de la tercera edición de EnlightED, el evento sobre educación, tecnología e innovación organizado por Fundación Telefónica, IE University, Fundación Santillana y South Summit. Celebrado de manera digital, el encuentro contó con la presencia de más de 46.000 personas de más de 40 países —y sigue despertando interés, superando las 320.000 visualizaciones en diferido—, entre quienes se encontraban nombres de la talla del psicólogo Steven Pinker; el profesor y creador de la Academia Khan, Salman Khan; la profesora del Instituto de Educación University Colleague London Rose Luckin; el presidente de Microsoft, Satya Nadella, o el investigador Nassim Taleb. Sobre la mesa, una reflexión común: los retos de aprender, enseñar y trabajar en nuestras sociedades después de 2020.

Satya Nadella, presidente de Microsoft, recordó que la tecnología «solo es una herramienta» y que para exprimir todo su potencial tiene que estar «en manos de la gente, estudiantes y profesores». Si algo ha aprendido

Nadella de esta pandemia, es que hay que “rechazar los dogmas”. Lo hizo al ilustrar que mientras el 30% o 40% de la población trabaja desde casa, el resto lo hace de manera presencial. “Ya vivimos en una economía híbrida, por lo que ningún dogma es bueno”, ya sea el de acudir sí o sí a la oficina o el que dice que toda actividad se puede hacer en remoto.

Explorar nuevas formas de aprender

En una sociedad hiperconectada, contar con competencias digitales se ha convertido casi en una obligación tanto para profesores como para estudiantes. Marina Umaschi, profesora de Child Development and Computer Science en Tufts University, apuntó la gran oportunidad del sector educativo para explorar nuevas formas de aprender y enseñar. Umaschi incluso se preguntó si no ha llegado el momento de replantear el papel de la escuela “a la luz de las capacidades tecnológicas” que se han desarrollado en los últimos años: “Si no cambiamos la manera de pensar, da igual el contenido que enseñemos”.

¿Llegará esa respuesta de manera global o asistiremos a diferentes iniciativas en función de los territorios? Andreas Schleicher, director de Educación y Habilidades de la OCDE, y Fernando Reimers, director de la iniciativa global de Innovación en Educación de la Universidad de Harvard, se inclinaron por lo primero. Ambos creen que estamos en el buen camino para construir una respuesta global que ofrezca soluciones a este cambio de paradigma. “Gracias a la pandemia, va a haber una mayor concienciación para hacer cambios profundos en la educación. Hace 10 años, existían ciertas presiones locales o nacionales muy reacias a la idea de que hubiera una brújula global, a que hubiera un conjunto de objetivos para toda la ciudadanía. Eso ha cambiado”, argumentó Reimers.

En esa nueva escuela, y en esos nuevos objetivos globales, algunas herramientas van a ganar peso. La programación es una de ellas, con algunas voces que incluso llaman a que se imparta en la escuela primaria. Hadi Partovi, fundador y CEO de code.org, recordó que estos conocimientos se pueden aplicar a infinidad de ámbitos en el día a día: “El alumnado que se prepara en ciencias de la computación alcanza un mejor desempeño en áreas troncales, además de desarrollar destrezas fundamentales como la cooperación y la creatividad, claves para la educación actual”.

El premio Princesa de Asturias para la Cooperación Internacional en 2019, Salman Khan, fue el encargado de clausurar la conferencia. Lo hizo señalando la profunda brecha que ha abierto la pandemia en ciertos círculos sociales: “El covid-19 ha puesto de manifiesto que la gente que no tiene acceso a la tecnología corre el riesgo de quedarse más y más atrás”.

Para mitigar estas brechas, Khan propuso una educación a varias velocidades, en que cada alumno pueda aprender a su ritmo, sin limitaciones ni de espacio ni de tiempo: “Aprender más despacio no significa que no seas listo. Hay mucha gente que aprende más lento porque quiere hacerlo con más profundidad. Debemos dar a las personas la oportunidad de cubrir sus necesidades formativas a su propio ritmo, porque cada uno tiene unas necesidades y unas capacidades diferentes”.

Hora de reinventar la educación

Los últimos meses han servido para sacar conclusiones en todo tipo de sectores, desde el laboral al educativo. Para el presidente de Telefónica, José María Álvarez-Pallete, la gran lección aprendida en este 2020 es el papel integrador de la tecnología. “El 90% de los estudiantes de todo el mundo, 1.600 millones de alumnos, se vio afectado por el cierre de los centros educativos. Esta situación ha revelado e intensificado el impacto de la brecha digital en términos de acceso a la educación para aquellos más desfavorecidos. Por eso, ahora más que nunca, urge aprovechar las nuevas oportunidades que ofrece la tecnología a favor de una sociedad inclusiva. Es hora de reinventar la educación para llegar a todos, poniendo las personas en el centro”.

Según Pallete, estamos entrando en “la edad de oro del aprendizaje”, un momento en que lo digital se ha convertido en un nuevo lenguaje universal. Ese aprendizaje es la esperanza de millones de niños en todo el planeta: “Para que construyan un futuro mejor, no solo para ellos, sino para todos nosotros”.

EL PAÍS

La Comunidad de Madrid trasvasó 51,2 millones más a la concertada en el último año

PSOE y CC OO analizan en qué se gastó el presupuesto para Educación y denuncian la estrategia sistemática de favorecer lo privado frente a lo público

VICTORIA TORRES BENAYAS. MADRID - 01 DIC 2020

A las puertas de una pandemia, la Comunidad de Madrid contaba con 4.923 millones de euros para Educación, según consta en los Presupuestos regionales de 2019, prorrogados este año. ¿Es mucho o poco? Según un informe de la Fundación BBVA, Madrid es la comunidad que menos invierte en la materia de toda España, un 63% menos que la que más lo hace, el País Vasco. ¿Y en qué se ha empleado finalmente el dinero? El PSOE, principal partido de la oposición, y CC OO, el sindicato mayoritario del sector, han analizado para EL PAÍS la liquidación de las cuentas al cierre del ejercicio que acaba de proporcionar el Gobierno regional a los grupos de la Asamblea y denuncian que, a la estrategia de partida del PP de “favorecer lo privado frente a lo público”, se

suma una ejecución que aún carga más la balanza del lado de la concertada. El Gobierno regional replica que invirtió un 0,30% más que en el ejercicio anterior y que siete euros de cada 10 fueron a la pública.

Más de dos tercios de las partidas iniciales se han visto modificadas, precisa Marta Bernardo, portavoz socialista de Educación en la Asamblea. Entre los cambios, Bernardo destaca “el trasvase”, vía conciertos, de 51,2 millones de euros más a la escuela concertada de los contemplados inicialmente. “El año anterior ocurrió algo similar, pero fueron 25 millones, este año es el doble. La situación de la educación pública es crítica, no se le puede seguir quitando dinero para dárselo a la concertada”, censura Bernardo. “No solo cada año aumenta su presupuesto en relación con la pública, sino que además ejecutan más de lo previsto”, coincide la secretaria general de Enseñanza de CC OO, Isabel Galvín, que calcula que ese dinero da contratar unos 1.155 docentes extra. A las escuelas infantiles de gestión privada también se envió más de lo previsto, 3.6 millones.

En 2018, la concertada superó por primera vez la barrera de los mil millones en los Presupuestos regionales, una cifra que aumentó a 1.104 millones en la liquidación de 2019 y que es previsible que siga creciendo en las próximas cuentas regionales, que siguen en el limbo. En este contexto, Galvín no entiende qué quiere decir la presidenta, Isabel Díaz Ayuso, cuando promete que aprobará “un proyecto de ley para blindar la libertad educativa en Madrid”. “¿Qué más pueden hacer para favorecer a la concertada, si ya la tienen blindada?”, se pregunta. La pública, que “se encuentra en una situación de suma necesidad tras 10 años de recortes”, también ha sumado respecto las previsiones, pero apenas un 1,6% más, el equivalente al sueldo de 199 docentes. “Quitan de unas partidas para poner en otras sin que al final haya un incremento global significativo”, denuncia Galvín.

En respuesta, la Consejería de Educación que dirige Enrique Ossorio, que defendió sus cuentas en la comisión de presupuestos de la Asamblea, sostiene que el presupuesto para la pública se incrementó un 6% y el de concertada, un 4%. “Finalizado el año, la pública se llevó 7,1 euros de cada 10, mientras la concertada recibió 2,8. El peso de la pública creció en un 0,38% mientras la concertada bajó el 0,44%”, asegura un portavoz, que justifica el aumento del gasto de la concertada en el “crecimiento natural de los colegios concertados, que incrementan año a año los cursos y etapas educativas”.

¿Y dónde se ha recortado? En educación compensatoria —el refuerzo que se les da a los alumnos más vulnerables, bien por pertenecer a un colectivo en riesgo de exclusión o por tener un desfase curricular de dos cursos—, una partida “históricamente maltratada” de la que se ha ejecutado un 75%, 22,7 millones menos de lo previsto. “Traducido en profesores serían unos 748 menos”, puntualiza Galvín, que recuerda que estos fondos llevan congelados o sufriendo la tijera desde hace más de cuatro años. “A los centros es en lo que más les quitan, profesores técnicos en servicios a la comunidad y maestro de refuerzo. El resultado es que no se pueden crear grupos de compensatoria, por lo que estos niños quedan abandonados a su suerte”, constata.

En la “otra partida que nunca sube”, la de enseñanzas de régimen especial —idiomas y artísticas—, se dejaron de gastar 2,98 millones. CC OO también subraya que del total del programa de Calidad de la Enseñanza no se usaron 6,6 millones y en la enseñanza bilingüe en centros públicos, 4,5. En la partida a la que pertenece el Programa Accede, el sistema de préstamo de los libros de texto, se han dejado de invertir más de 46 millones, un 34,9%.

“Para la gratuidad de las escuelas infantiles había previstos 7,5 millones de euros y el gasto final ha sido de cero euros”, se echan las manos a la cabeza en el PSOE, que también lamenta que el capítulo de construcción en infraestructuras, que contaba de salida con un montante “casi ridículo, por las necesidades de equipamientos existentes”, se hayan dejado en un cajón 10,5 millones, con los que “se hubieran podido construir al menos cuatro centros educativos”. La consejería responde que la partida de infraestructuras “se incrementó en 15 millones de euros para crear 10.185 nuevas plazas públicas”, al tiempo que tilda de “falso” el dato sobre la gratuidad de los centros de 0 a 3 años. “Es una partida que se ha ejecutado en su totalidad y de la que se han beneficiado más de 55.000 familias”.

La responsable sindical denuncia la racanería en la partida destinada al funcionamiento de los centros, que se han visto obligados a sobrevivir con “el 50% de lo que recibían en 2008” al quedarse el gasto en el 89% de ejecución (10,8 millones por debajo de lo previsto), lo que generó “enormes dificultades” en el día a día de colegios e institutos. “Antes de la pandemia, los centros nos hacían un SOS porque estaban estrangulados, les escamoteaban los pagos y no tenían ni para calefacción, ni para luz ni para fungibles. Estos datos avalan que la situación era realmente grave. Ahora han recibido fondos para la pandemia, pero las carencias de fondo persisten porque partían de una penuria muy extrema”, lamenta CC OO.

Además, los alumnos que más necesitan también reciben menos. Según denuncia el PSOE, se han dejado de invertir más de 46 millones en becas para el alumnado de la pública mientras aumentaban los fondos del polémico cheque de 3.000 euros con el que el Gobierno regional beca a alumnos que quieren estudiar en la concertada el bachillerato, que ha pasado de 4,5 millones el curso anterior a nueve al incluir a los alumnos del segundo año. El PSOE recuerda que a estas becas solo pueden acceder los jóvenes que ya estudiaban en centros concertados. El curso pasado, parte de estos fondos acabaron en 15 centros privados, a pesar de que el Gobierno regional aseguró que serían solo para los concertados.

Para Bernardo, el mensaje es "claro": el Gobierno regional "no apuesta por la educación ni le importa la calidad de la enseñanza", en contra de las declaraciones públicas de Ayuso. La portavoz socialista considera llamativo que en el capítulo de personal solo se haya producido un incremento en la contratación de profesores de religión, un millón más de lo previsto, y que "solo esté ejecutado por encima del 100% el gasto en altos cargos". Sin embargo, la Consejería de Educación subraya que ejecutó "3.884 millones del Presupuesto en 2019, el 99,60%, un 0,30% más que en el ejercicio anterior, lo que significa alrededor de 267,7 millones de euros más".

europapress.es

Celaá defiende en el Congreso su presupuesto para 2021 entre las críticas de la oposición a su reforma educativa

MADRID, 1 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha defendido este martes el presupuesto de su departamento para 2021, que "recogen un incremento presupuestario sin precedentes", entre las críticas de la oposición a su reforma educativa, conocida como 'Ley Celaá'.

"Un presupuesto que ha sido diseñado para ir más allá de la superación del enorme impacto que está suponiendo la pandemia de Covid-19 y que sienta las bases para la modernización y la transformación del sistema educativo", ha manifestado la titular de la cartera de Educación en el Pleno del Congreso de este martes, en el que se han debatido las partidas de los Presupuestos Generales del Estado (PGE) que corresponden a diversos departamentos.

En concreto, Celaá ha destacado que el presupuesto para el Ministerio de Educación y Formación Profesional asciende a un total de 5.697 millones de euros, lo que supone un incremento de un 139% respecto al presupuesto con el que comenzó 2020. "Nunca había existido un aumento de esta magnitud", ha enfatizado.

"Pasar la página de una política de recortes y de un marco legal retrógrado como el que hemos sufrido estos años es un primer paso imprescindible. Esperamos contar con el más amplio respaldo de sus señorías en esta etapa de modernización y puesta en valor de la educación que los más jóvenes merecen y la sociedad nos exige", ha enfatizado Isabel Celaá.

En el turno de defensa de enmiendas, desde Navarra Suma, Sergio Sayas ha armado que la mejor forma de invertir que se puede hacer "es invertir en libertad" y le ha acusado de "tratar de torpedear la libertad" de las familias para elegir centro a través de su reforma educativa.

"Han eliminado la demanda social porque creen que favorece a la concertada y no, favorece a la libertad", ha manifestado, al tiempo que ha añadido que el apartado dedicado a las becas en los PGE sí le "conviene". Sayas también ha rechazado que la ley suprima el castellano como lengua vehicular.

La portavoz de Ciudadanos, Marta Martín Llaguno, ha dicho que la situación de la educación es "crítica" en España "desde hace mucho tiempo" y ha rechazado las palabras de Celaá respecto a que quienes no han apoyado la reforma se han autoexcluido.

De este modo, Martín Llaguno ha acusado al Gobierno de no trabajar por los españoles y actuar de forma "sectaria". "Su ley es mala porque no va a mejorar ni la calidad ni la igualdad ni la equidad", ha recalcado, para después agregar que "es el pago por adelantado" del Ejecutivo a Bildu y ERC. Ha criticado que el Gobierno haya dicho "no" a unos presupuestos que "servían a los niños" y "sí" a un proyecto "de ruptura" del nacionalismo.

"EL FIN DE LA DÉCADA DE LOS RECORTES"

La diputada de Más País Inés Sabanés ha reprochado a sus predecesores en el uso de la palabra que hayan centrado su discurso en la 'ley Celaá' en lugar de en los presupuestos. De esta forma, ha afirmado que apoyan "claramente" el presupuesto porque es "el fin de la década de los recortes" que ha afectado, en su opinión, al conjunto del país y, en especial, a la educación.

Por su parte, la portavoz adjunta del PP y responsable de las políticas de Educación, Sandra Moneo, ha calificado los presupuestos de "ficticios" y cree que "responden a la compra de votos necesarios" para que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, "siga apoltronado en La Moncloa".

A su juicio, "no hay ni un solo objetivo de interés general que se esconda en estas cuentas públicas". "Si la ley que ustedes han tramitado de forma exprés no es un proyecto educativo sino político, las cuentas que usted ha defendido en esta Cámara son simplemente la constatación de que, más allá de su batalla ideológica, no hay nada que puedan ofrecer al sistema educativo español", ha zanjado Moneo.

El diputado de Unidas Podemos-En Comú Podem-Galicia en Común Joan Mena Arca ha calificado el incremento presupuestario en educación para 2021 de "algo histórico, que nunca se había visto", tras "una década de recortes ideológicos impulsados por los gobiernos del PP". Asimismo, ha asegurado que el objetivo del Gobierno es "blindar" la educación pública, a través de la ley y de los presupuestos.

Para el diputado de Vox Joaquín Robles López, los presupuestos "dejan claro que también en la educación hay alumnos de primera y de segunda". El parlamentario ha indicado que su partido ve "problemas" y "no poca oscuridad" en el presupuesto.

Finalmente, la diputada socialista Luz Martínez Seijo ha hablado de un "extraordinario" presupuesto para educación, mientras que ha criticado la "política de recortes sistemática" del gobierno de Mariano Rajoy. Así, los considera "incomparables con la birra que dejó el PP cuando gobernaba"

eldiario.es

La gestión de la educación primaria y secundaria en la Unión Europea

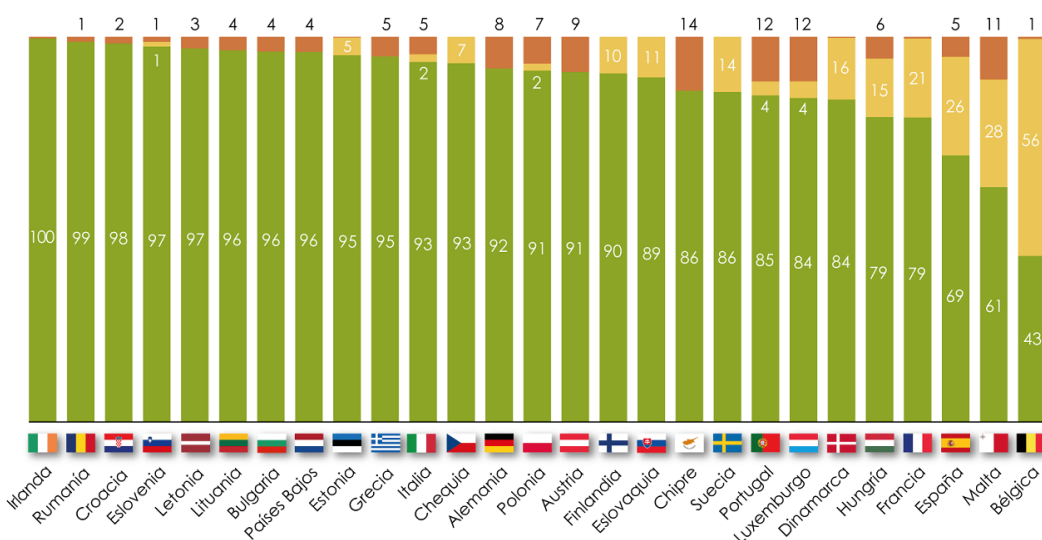
30 noviembre, 2020

El debate entre educación pública y privada está presente en cualquier intento de reformar el sistema educativo de un país. Durante el siglo XX se impuso la idea de que el Estado de bienestar debe garantizar el acceso a una educación gratuita y de calidad para todos los ciudadanos en edad escolar, como refrendan la mayoría de constituciones, lo que en la teoría ha limitado el papel de los centros privados y concertados —aquellos que reciben financiación pública pero son de titularidad privada—. Sin embargo, en la práctica, el rol que desempeñan este tipo de instituciones, muchas de ellas pertenecientes a organizaciones religiosas, continúa siendo imprescindible en muchas partes del mundo, especialmente en América Latina.

Pero este eterno debate tampoco es menor en la Unión Europea. Recientemente, la que va camino de convertirse en la octava ley de educación de la democracia en España, la Lomloe o **ley Celaá**, ha encendido las alarmas en muchas escuelas concertadas del país, que ven en la Lomloe un intento por limitar su papel. En ese contexto cabe preguntarse cuál es el peso real de la escuela concertada en el sistema educativo español actual, y si difiere en algún aspecto del que tiene en el resto de Europa. La respuesta, según los datos de 2018 de Eurostat, es clara: España es el tercer país de la Unión Europea con más alumnos matriculados en escuelas concertadas de primaria y secundaria, un 21%, solo por detrás de Bélgica y Malta.

Educación primaria y secundaria pública vs. privada en la UE

% de alumnos matriculados en escuelas **públicas**, **concertadas** y **privadas** (educación primaria y secundaria, 2018)



En el caso de Bélgica, si bien es cierto que un 56% de los alumnos acuden a centros concertados, se trata de instituciones sin ánimo de lucro que no pueden cobrar ningún tipo de cuota a las familias, regentadas en su mayoría por la Iglesia católica. Esto, en teoría, tampoco debería ocurrir en las escuelas concertadas españolas, pero la realidad es que este tipo de colegios acostumbra a cobrar cuotas que camuflan como "donaciones".

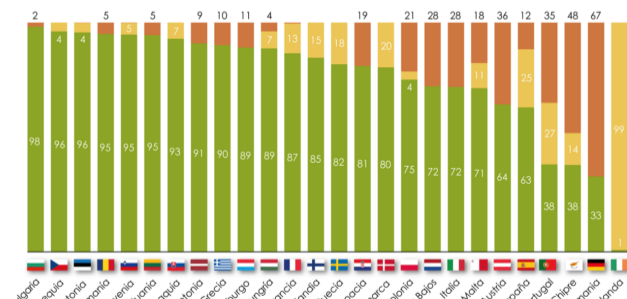
En el lado opuesto, con porcentajes de alumnos matriculados en colegios públicos superiores al 95%, figura la mayoría de países del antiguo bloque soviético, con Rumanía a la cabeza. Estos países conservan una educación prácticamente monopolizada por el Estado, una herencia del sistema comunista, con reducidos márgenes para la educación privada y concertada.

Sin embargo, el país de la Unión Europea donde la educación pública cubre a casi la totalidad de los alumnos se encuentra al otro lado del continente, concretamente en Irlanda. De hecho, las plazas privadas ni siquiera llegan a las 5.000, lo que supone el 0,004% del total. La razón de este monopolio público reside en el hecho de que, en la práctica, la Iglesia católica forma parte y controla las juntas directivas de la mayoría de escuelas, lo que, unido a la popularidad de la enseñanza pública, relega a la privada a un plano testimonial.

Curiosamente, en el caso de la educación infantil, Irlanda vuelve a situarse en el extremo de la Unión Europea, pero esta vez en el lado contrario: es el país en el que más alumnos están matriculados en centros concertados, un 99%. A diferencia de en el resto de países europeos, la educación preescolar ha sido vista por el Estado irlandés como un asunto privado responsabilidad de los padres. Por ello, y aunque recientemente ha habido avances en este sentido, el Gobierno se ha limitado a financiar la educación de los menores de seis años a la vez que externalizaba su gestión.

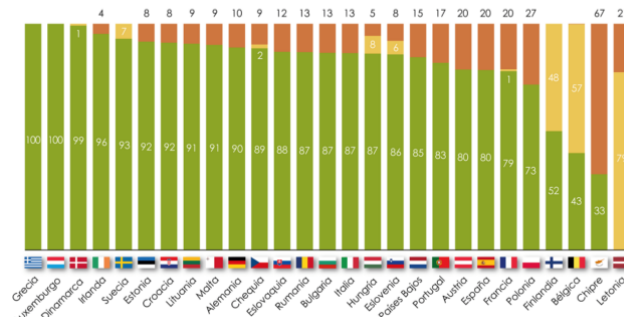
Educación infantil pública vs. privada en la UE

% de alumnos matriculados en escuelas públicas, concertadas y privadas (educación preescolar, 2018)



Educación terciaria pública vs. privada en la UE

% de alumnos matriculados en escuelas públicas, concertadas y privadas (grado universitario, máster y doctorado, 2018)



En este sentido, primaria y secundaria son los niveles educativos en los que la enseñanza pública tiene un papel más protagonista en la Unión Europea. La educación infantil es, con diferencia, la que cuenta con una mayor participación de centros concertados y privados. Por su parte, en el nivel terciario (grados universitarios, másteres y doctorados), aunque la gran mayoría de plazas pertenecen al Estado, la universidad privada tiene un gran impacto.

EL PAÍS

El colectivo secreto que cambió la educación en matemáticas

Bourbaki es el pseudónimo con el que un grupo francés se propuso revolucionar su área

DAVID FERNÁNDEZ / ÁGATA A. TIMÓN. 01 DEC 2020

En la década de los cincuenta del siglo pasado, Nicolás Bourbaki se había convertido en uno de los personajes más influyentes en las matemáticas superiores. Sin embargo, el tal Bourbaki nunca existió; era el pseudónimo con el que un grupo de estrellas de las matemáticas francesas se había propuesto revolucionar su área. Su éxito hizo que muchos pensaran que era conveniente una reestructuración profunda de la educación secundaria basada también en las ideas del colectivo.

Muchos gobernantes presentían que una nueva era tecnológica comenzaba, marcada por grandes avances como el lanzamiento en 1957 del *Sputnik*, el primer satélite artificial de la historia. Se necesitarían trabajadores competentes en ciencias y en ingeniería y para ello resultaba imprescindible una reforma profunda de los planes de estudio en ciencias, especialmente en matemáticas, que acortara la distancia creciente entre el instituto y la universidad, redujera la memorización en favor del razonamiento, conectara la enseñanza con el mundo real y motivara al alumnado.

Aunque Bourbaki nunca se había interesado especialmente por los problemas de la educación preuniversitaria, algunos de sus componentes sí tenían opiniones al respecto. Según Jean Dieudonné, uno de los miembros nucleares del grupo, el material se presentaba en la escuela sin rigor, en una mezcla de definiciones, hipótesis y argumentos que llevaban a malentendidos y a la confusión total. Frente a ello, defendía el uso de la teoría axiomática —una forma racional y ordenada de presentar definiciones y teoremas— y de la deducción lógica. Además, proponía una fusión entre las ideas algebraicas y geométricas, en la que la geometría de Euclides —que para Bourbaki albergaba algunas inconsistencias— dejara paso al álgebra lineal.

Aquellos argumentos conformaron la inspiración intelectual de lo que se llamaría la “matemática moderna”. El objetivo de esta reforma era rediseñar el contenido, el enfoque y la metodología de las matemáticas en la escuela secundaria y basarlas en los temas unificadores —conjuntos, relaciones y estructuras— que eliminan las barreras entre ramas de la disciplina. En definitiva, educar en las ideas y métodos de Bourbaki.

El colectivo Bourbaki había nacido en 1934 en el Café de Capoulade, un animado *bistró* en el Barrio Latino de París, con el objetivo de presentar, de forma precisa y clara, los contenidos de los cursos de análisis elemental que algunos de sus integrantes impartían en distintas universidades francesas. Sin embargo, tras algunas reuniones la ambición del proyecto creció y decidieron reformular todas las matemáticas —o al menos, gran parte de ellas. Frente a la rápida proliferación de temas y técnicas a comienzos del siglo XX, Bourbaki defendía un enfoque unificado, basado en la noción de estructura matemática (principalmente, el concepto de grupo), procediendo de lo general a lo particular y optando por la abstracción.

Bourbaki plasmó esta visión en sus “Elementos de Matemática”, una especie de enciclopedia de la disciplina, cuyo primer tratado dedicado a la teoría de conjuntos se publicó en 1939. A partir de 1950 —y durante las dos

décadas siguientes— la influencia del colectivo fue inmensa y su enfoque y nomenclatura se popularizaron, convirtiéndose en los estándares de la matemática universitaria.

Al prestigio del colectivo se sumaron argumentos pedagógicos: por un lado, los estudios del psicólogo suizo Jean Piaget que señalaban una correspondencia entre las estructuras de inteligencia de los niños y las estructuras madre de Bourbaki; y por otro, los excelentes resultados obtenidos por el matemático y pedagogo Georges Papy al aplicar estas ideas en algunas clases en Bélgica. Convencidos por ello, la reforma se hizo efectiva en varios países —como Bélgica, Holanda, Francia y Estados Unidos y también España— y durante veinte años, las pizarras y los libros de texto de matemáticas se llenaron de conjuntos, diagramas de Venn, cuantificadores, conectores, correspondencias biunívocas, conjuntos de verdad, enunciados abiertos, operaciones abiertas, axiomas de asociatividad, o numerales.

No tardaron en aparecer detractores. En marzo de 1962, setenta y cinco matemáticos firmaron el manifiesto “Sobre el plan de matemáticas de enseñanza secundaria” en el que alertaban sobre algunos de los graves defectos que veían en las “Nuevas Matemáticas”. El penúltimo de los firmantes no era otro que André Weil, quizás el miembro más insigne de Bourbaki. Otro de los firmantes, Morris Kline, explicó con detalle su opinión en el libro “El fracaso de la matemática moderna. ¿Por qué Juanito no sabe sumar?”, publicado en 1973.

Las críticas se centraban en que el alumnado perdía el tiempo memorizando gran cantidad de jerga técnica, términos y símbolos artificiales y cada vez aprendían menos resultados interesantes; las clases se iban en demostrar con todo rigor y usando el método deductivo resultados obvios. Los temas seguían siendo igual de vetustos y tan adaptados a la nueva era tecnológica como los que reemplazaban. Al final del día, los estudiantes se sentían frustrados y desconcertados. En palabras del matemático Max Beberman, “hemos tratado de responder preguntas que los chicos no hacen y resolver dudas que ellos nunca tienen”. Tras su patente fracaso, las matemáticas modernas fueron desapareciendo poco a poco de las aulas escolares y nadie pareció echarlas de menos.

Por el contrario, la huella de Bourbaki en las matemáticas superiores sigue presente y su importancia en el desarrollo de la disciplina es indiscutible. En unas semanas se descubrirá una placa conmemorativa en la fachada del antiguo Café de Capoulade, en el número 63 del bulevar de Saint-Michel, que ahora ocupa una hamburguesería.

David Fernández es investigador posdoctoral en la Universidad de Bielefeld (Alemania)

Ágata Timón G. Longoria es coordinadora de comunicación y divulgación en el ICMAT



El PP nunca ha querido un pacto por la educación

«No concitó ni un solo apoyo. De hecho, mientras que la LOMLOE ha admitido durante su tramitación 250 enmiendas y 300 aportaciones de la comunidad educativa, la LOMCE sólo admitió 12 enmiendas»

Manuel Rando López: 02/12/2020

En 2010, el ministro de Educación del PSOE Ángel Gabilondo presentó el «Pacto Social y Político por la Educación». El documento se articulaba en torno a una serie de objetivos para una década. La adopción de estas medidas requería algo muy ansiado por los docentes y la comunidad educativa: dotar al sistema de la estabilidad necesaria para que su aplicación fuera efectiva. Esto implicaba el trabajo conjunto del Ministerio de Educación y de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, así como la participación de los agentes sociales, especialmente los representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Los objetivos de este gran «Pacto Social y Político por la Educación» que propuso Gabilondo eran los siguientes:

1. El éxito educativo de todos los estudiantes.
2. Equidad y excelencia. La evaluación como factor para mejorar la calidad de la educación.
3. Flexibilidad del Sistema Educativo. Estudios posobligatorios. Educación permanente.
4. La Formación Profesional como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico.
5. Nuevas formas de enseñar y de aprender: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación.
6. Plurilingüismo. Impulso al aprendizaje de idiomas.
7. La educación como bien de interés público y derecho de toda la sociedad.
8. Modernización e internacionalización de las universidades. Formación, investigación, transferencia del conocimiento y responsabilidad social.

9. Dimensión social de la educación: becas y ayudas al estudio.
10. Convivencia y educación en valores: implicación de la familia, del profesorado y de la sociedad.
11. Profesorado: reconocimiento profesional y social del docente.
12. Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos.

A este texto se sumaron muchas aportaciones de distintos actores y, tras mucho trabajo, se consiguió un acuerdo extenso entre agentes sociales y comunidad educativa: sindicatos, asociaciones de padres (de la educación pública y privada), patronal de centros privados y partidos políticos. Todos los partidos excepto uno, el Partido Popular, que nunca ha aceptado un Pacto por la Educación y frustró entonces la que parecía ser la mejor oportunidad que hemos tenido nunca para alcanzarlo.

10 años antes de este pacto fallido, en 1990, hubo un gran acuerdo en el Congreso de los Diputados, donde los grupos parlamentarios del PSOE, CDS, CIU, PNV, IU y Grupo Mixto aprobaban la Ley de Educación. De nuevo se descolgó el PP. Otra Ley de Educación, la de 2006, fue aprobada por el PSOE, CC, CIU, PNV, IU, ERC y Grupo Mixto.

Recuerden que el Partido Popular ha promulgado dos leyes educativas en este siglo: la del 2002 fue apoyada por el propio PP y CC, y la recién sustituida LOMCE, del 2013, fue apoyada en solitario por el rodillo de la mayoría absoluta del PP. No concitó ni un solo apoyo. De hecho, mientras que la LOMLOE ha admitido durante su tramitación 250 enmiendas y 300 aportaciones de la comunidad educativa, la LOMCE sólo admitió 12 enmiendas.

Con esta realidad, que el responsable provincial del Partido Popular aparezca en los medios de comunicación mostrando su malestar por la «aplicación forzada» de una ley que, a su juicio, «debería salir por consenso» es algo más que una broma de mal gusto. La evidencia es clara y tozuda.

Sí señores, los docentes deseamos un Pacto por la Educación para poder trabajar de la mano de toda la comunidad educativa durante un periodo estable. Es en este escenario donde, a bien seguro, podrían verse los frutos educativos que todos deberíamos desear. Pero, claramente, no todos desean llegar ahí.

Mi agradecimiento y reconocimiento al profesor y ex ministro Gabilondo que logró unir a todos los representantes sociales, económicos y políticos de la educación española (excepto al PP). Mi aplauso para todos los que lo han intentado y a los que quieren seguir en ese buen camino. La historia echa la vista atrás y refleja claramente quiénes han participado o no en el empeño de un Pacto por la Educación y quiénes ha puesto zancadillas permanentes para que este objetivo transcendental no sea una realidad en nuestro querido país.

Pero el debate alrededor del articulado de la LOMLOE no solo revela un profundo desprecio por el pacto y la incapacidad de aceptar algún tipo de concesión sobre una única forma de entender la educación, la suya. También es un ejemplo de desprecio hacia la propia Constitución Española, a la que hace referencia en repetidas ocasiones la nueva ley educativa.

En realidad, ya estamos acostumbrados a que los que reparten carnés de constitucionalistas, destaquen solo las partes del texto la Carta Magna que les interesan y desprecien las que no. Ahora lo están haciendo con el maravilloso artículo 3, que dice literalmente esto:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Esta es la realidad de España. Para entenderla no hace falta más que leer la Constitución, a la que hace referencia explícitamente el articulado más criticado de la nueva Ley de Educación. Todo lo demás es mentira, una cruzada a base de noticias falsas para erosionar al Gobierno de España y vestida de nacionalismo radical.

Con su intención de poner el foco exclusivamente en lo que les interesa, los que se manifiestan contra la LOMLOE no dicen que el texto también incluye el aumento progresivo de plazas públicas para la etapa de 0 a 3 años; que la asignatura de religión sigue impartándose, aunque no va a contar para las notas medias; la prohibición de que los colegios concertados segreguen por sexo (aulas de niños y aulas de niñas); la cesión de suelo público exclusivamente a la construcción de centros de titularidad pública; la fijación de la "excepcionalidad" de la repetición de curso; la inclusión de una cuarta modalidad de bachillerato, más general, para que puedan acceder alumnos con menos capacidades; o la derivación de ciertos alumnos que ahora están en centros de Educación Especial a centros ordinarios, apostando por la integración si es posible y fortaleciendo a los propios centros públicos en el plazo de 10 años, en coordinación y tutela con los centros de educación especial.

Que el Estado vaya a reforzar con la nueva ley educativa los centros ordinarios para propiciar la integración de las personas con discapacidad que, por cierto, era algo que defendían en sus programas electorales tanto PP como Ciudadanos, no significa que vayan a cerrar los colegios especiales. Ni ahora ni dentro de diez años. Lo que se aprueba es lo que exige la ONU, que ya amonestó a España por entender que la sistemática

matriculación de personas con algún tipo de discapacidad en colegios especiales se podía entender como una discriminación.

En esta utilización manifiesta de noticias fakes, bulos o, simplemente, mentiras, VOX defiende ahora los centros con los que quería «acabar» (literal) en su programa electoral de 2016. Todo sea por la confrontación y el caos.

Una última cosa. No es cierto que todos los españoles tengamos el derecho a elegir entre educación pública y concertada. En el medio rural no tenemos colegios concertados. Y seguramente, ya lo ha demostrado en otras ocasiones, el Partido Popular hubiera cerrado 100 escuelas públicas que hoy el Gobierno de Aragón mantiene abiertas en el medio rural. ¿Qué falsa libertad es esa que defienden?

Y en el medio urbano, donde están ubicadas las escuelas concertadas, la libertad deben tenerla todos los alumnos y alumnas en igualdad de condiciones, Ya que el concierto lo paga el Estado, no debe permitirse la segregación y la selección del alumnado, sino que la inscripción debería realizarse por los procedimientos habituales y sin cobro adicional alguno.

Manuel Rando López es presidente de la Diputación de Teruel y alcalde de Calamocha, maestro y exdirector en la Escuela Rural con destino definitivo en CRA «Eras del Jiloca» y exsecretario general de la Federación de Enseñanza.

EL PAIS

Raimundo de los Reyes, presidente de los directores de instituto: “Muchos opinan de la ley de educación sin haberla leído”

“Es importante que la nueva ley apueste expresamente por la educación pública”, afirma el responsable de Fedadi

IGNACIO ZAFRA. VALENCIA. 02 DBR 2020

Raimundo de los Reyes ha dirigido durante 27 años el instituto Ortega y Rubio de Mula (Murcia). En septiembre cedió el testigo y se jubiló, pero seguirá siendo presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (Fedadi), con presencia en todas las comunidades autónomas, salvo Cataluña, hasta que la pandemia permita a la entidad celebrar un nuevo cónclave, quizá en el primer trimestre de 2021. De los Reyes responde a la entrevista por teléfono desde su casa, situada a 10 kilómetros de Murcia, donde nació hace 63 años.

Pregunta. ¿Qué opina de los temas que protagonizan el debate público de la nueva ley educativa, como la concertada y la asignatura de Religión?



Respuesta. Creo que no son los problemas que verdaderamente tiene el sistema educativo. Y oyendo a muchos de lo que opinan, me da la impresión de que no se han leído la ley.

P. Su federación ha criticado que la ley se apruebe sin consenso.

R. Me parece lamentable que el debate político se superponga a cualquier otra consideración, como ya sucedió con la salud durante la gestión de la pandemia. En educación, en lugar de buscar el acuerdo, aunque para ello sea necesario aparcar ciertos asuntos, lo que hacemos es ponerlos por delante de lo importante y magnificarlos, en este caso con medias verdades.

P. ¿No es contradictorio que al mismo tiempo consideren ustedes urgente derogar la Lomce [la ley educativa aprobada en 2013 por el PP que será, salvo sorpresa, sustituida por la Lomloe]?

R. Podría parecerlo, pero sobre la Lomce ya nos manifestamos en contra. Y no solo nosotros, sino la mayor parte de la comunidad educativa y todos los partidos al margen del que la aprobó. Luego la práctica ha demostrado que la ley era deficiente en lo técnico, con muchos problemas para el profesorado, como los estándares de aprendizaje. Y cuando hemos empezado a tener promociones que estudiaron con la Lomce hemos visto que los resultados no han mejorado. Otra cosa es que, al ver que el cambio va a ser de nuevo provisional, digamos que así no, por favor.

P. ¿Qué mejoras cree que introduce la ley?

R. Yo destacaría los programas de diversificación curricular, nadie entiende por qué los suprimieron. Me parece importante que los representantes de la comunidad educativa recuperen funciones de participación y gobierno, que el consejo escolar no sea simplemente un grupo de personas que se sientan a escuchar al director. Y también que la ley declare expresamente la apuesta por la educación pública, aunque todavía debe concretarse en el terreno de la financiación. Estábamos viendo en algunos sitios una defensa de la educación privada, porque al defender la concertada se está defendiendo la privada, algo perfectamente lícito siempre que no se produzca en menoscabo de lo público.

P. ¿Qué le falta a la nueva ley?

R. Aunque anuncia algo, hace falta una apuesta más concreta sobre la profesionalización de la función docente. También falta definir, de una vez, un modelo de dirección y avanzar en su profesionalización, en su formación, selección, reconocimiento y evaluación. La Administración, en general, no confía en los centros, de ahí el dirigismo. Pero tampoco pone los medios necesarios para poder confiar. Nosotros defendemos que el director sea un puesto de plantilla, de manera que no ocupe plaza en el departamento. Pero creo que sí debe ser un profesor. Otra cosa sería como que gestionara un taller alguien que no sepa de mecánica. A lo mejor podría hacerlo, pero yo veo que sería complicado cuando tuviera que discutir algo con los mecánicos.

P. Plantean ustedes suprimir el actual título de la ESO, ¿por qué?

R. Sí, un reciente informe del Consejo Escolar del Estado reflejó que este título no existe en la mayoría de países de nuestro entorno. ¿Por qué nos empeñamos en mantener lo que es más una barrera que otra cosa e impide que parte de los alumnos, a esas edades, siga formándose? Nosotros nos inclinamos por un sistema de certificaciones más flexible, que vaya acompañado de informes competenciales de los alumnos y deje abiertas más puertas.

P. También quieren revisar el modelo de repeticiones.

R. Las repeticiones han mostrado un escasísimo éxito como herramienta para mejorar la formación y los resultados del alumnado. La ley en este terreno supone un avance.

P. Usted es partidario de que los alumnos elijan antes de lo que prevé la nueva ley entre una opción más orientada a la FP y otra más decantada hacia el Bachillerato. ¿Por qué?

R. Creo que para el alumnado sería más positivo, y que seguramente ayudaría a reducir las tasas de fracaso y abandono escolar.

P. ¿Se ha perdido mucho conocimiento con la pandemia?

R. En adquisición de conocimientos y, lo que debería preocuparnos más, de competencias, creo que de momento, para un alumno con un acceso normal a los medios informáticos, resulta perfectamente recuperable. A quien ha perjudicado más ha sido al alumnado que llamamos vulnerable, entre el que ha aumentado el peligro de fracaso y posterior abandono.

P. Usted es catedrático de Lengua y Literatura Española. ¿Qué le parece que la nueva ley haya suprimido la referencia a que el castellano deba ser lengua vehicular?

R. Lo de lengua vehicular se lo debemos a la Lomce, antes no estaba. Y en Cataluña, que es donde se centra el problema, la Lomce tampoco ha solucionado la impartición del castellano. La nueva ley, además de remitir a lo que establece la Constitución sobre la lengua oficial, dice que las Administraciones deben garantizar el perfecto uso del castellano por parte del alumnado. Creo que lo importante es eso.

eldiario.es

Ciberacoso y profesores con más ansiedad: el "coste emocional" de la pandemia para los docentes

El Defensor del Profesor de ANPE constata casos de ansiedad en el 80% de los profesionales que han hecho uso del servicio

Francisca Bravo. 2 de diciembre de 2020

Aumento de episodios de ansiedad, depresión y baja profesional, han sido una de las consecuencias del confinamiento entre los docentes que han acudido al servicio exclusivo del sindicato ANPE, el Defensor del Profesor. Así lo señaló Pilar Sánchez Vázquez coordinadora del mismo, al presentar los resultados del curso 2019/2020. La razón está clara: el confinamiento provocado por la crisis sanitaria del coronavirus, que además trajo un aumento de las agresiones del alumnado a los docentes a través de las redes sociales, que pasaron del 3% al 13% de un año a otro.

ANPE denuncia la "sobrecarga" laboral de los responsables COVID en los centros educativos

Desde el sindicato aseguran que volverán a impulsar la campaña contra el acoso, debido a los resultados positivos que ha tenido en los centros. Pero afirman que existe una serie de normativa que debe actualizarse, como el Decreto de Convivencia de la Junta de Comunidades, que data del 2008, o impulsar una nueva reunión del Observatorio de la Convivencia, que lleva dos años sin reunirse tras haber sido reactivado.

De todos modos, Vázquez resaltó que han descendido los casos de ciberacoso contra el profesorado, pero que se siguen manteniendo por encima de la media nacional, según los datos del sindicato. Igualmente, han descendido los casos de daño a la propiedad, propiciados por el confinamiento. Eso sí, han crecido las faltas de respeto e insultos de padres a profesores, así como las "falsas acusaciones" y la presión para modificar las notas. "WhatsApp ha sido el medio de comunicación más utilizado, la mayoría lo ha hecho correctamente pero hay familias y alumnos que no hacen buen uso de la tecnología y las redes sociales. Por eso, pedimos cooperación a las familias para que estos medios se utilicen para contrastar información, pero no para cuestionar, criticar o insultar", explicaba la coordinadora.

Coste emocional de la pandemia

Los problemas han descendido tras el confinamiento, señaló la coordinadora del Defensor del Profesor, pero la realidad es que el "coste emocional" para los profesores ha sido "importante" tras el confinamiento. "Han hecho una labor grandísima de adaptación, y ha tenido consecuencias sobre su salud y el deterioro de su estado anímico", explicó. El 80% de los 82 profesores que han pedido asesoría al Defensor del Profesor han presentado cuadros de ansiedad, y los casos de depresión y bajas también han aumentado. Lo que sí ha descendido, eso sí, son los profesionales que han decidido dejar la profesión, "aunque han estado desbordados".

Desde ANPE recalcan que aunque es el cuerpo docente quien sufre este daño, también tiene consecuencias en el resto de la comunidad educativa, incluido al alumnado. "Queremos difundir esta realidad, porque la convivencia puede ser un problema", señaló la coordinadora. Ramón Izquierdo, presidente del sindicato, explicó que el Defensor del Paciente quiere hacer frente a una carencia en los servicios prestados desde la Administración. "Hay que eliminar los conflictos de la convivencia en los centros", aseguró el sindicalista. Por eso, entre otros, piden también que se replantee el funcionamiento de la Unidad de Atención al profesorado de la consejería, que ofrece apoyo jurídico, pero que necesita "ir más allá". Por ejemplo, revisar el Decreto de Convivencia, que es el que regula el régimen disciplinario del alumnado, algo que tachó de "fundamental".

Por otra parte, desde el sindicato aseguran que es necesario regular el teletrabajo entre el personal docente, para que cuenten con más protección y evitar que, por ejemplo, se utilice la imagen del personal en redes sociales como Tik-Tok, tal y como ocurrió en un caso que describió Pilar Vázquez, de un miembro del cuerpo docente que lo "pasó bastante mal". "Queremos una cobertura legal, sobre todo en cuanto a la protección de datos para las clases on-line", recalcó Izquierdo.

La Junta "no descarta" regular el teletrabajo

La consejera de Educación, Cultura y Deportes, Rosa Ana Rodríguez, ha asegurado que su departamento "no descarta" la posibilidad de regular la opción de que los docentes puedan teletrabajar, según informa Europa Press. Responde así a las demandas de ANPE, explicando que en el caso de la protección de datos y de imagen ya está regulada. "Podremos afinar algunas cuestiones, pero hay una normativa relativa a esa cuestión". Dicho esto, ha añadido que el teletrabajo es "un producto nuevo", que "ha nacido" en marzo de este año por el desarrollo de la pandemia, por lo que si se lleva a cabo alguna regulación "tendrá que ser a partir de ahora".

"No descartamos esa posibilidad ni esa opción. Saben que la Consejería siempre está abierta al diálogo, que es muy receptiva a las iniciativas que sirvan para mejorar el modelo educativo, de enseñanza, aprendizaje y de condiciones de trabajo del profesorado", ha concluido Rodríguez.



III Foro ABC Educación sobre la «ley Celaá»: «Se ha aprovechado la pandemia para impedir la respuesta social contra la norma»

Este miércoles ha tenido lugar el III Foro ABC Educación, la última edición de este año en la que se ha abordado un tema capital para la educación en España: la «ley Celaá».

Han participado Alfonso Bullón de Mendoza, presidente de la Fundación Universitaria San Pablo CEU; Jesús Muñoz de Priego, portavoz de la Plataforma «Más Plurales»; José Saturnino Martínez, profesor de Sociología de la Universidad de La Laguna

JOSEFINA G. STEGMAN 02.12.2020

Este miércoles ha tenido lugar el III Foro ABC Educación, la última edición de este año en la que se ha abordado un tema capital para la educación en España: la «ley Celaá».

Este proyecto de ley educativo del Gobierno acaba de ser aprobado en el Pleno del Congreso y actualmente continúa su tramitación en el Senado, por lo que, previsiblemente se convertirá definitivamente en ley (para lo que tiene que volver a la Cámara Baja) a finales de febrero.

La «ley Celaá» ha generado mucho debate, sobre todo desde el sector de la concertada que denuncia que es atacada en la norma y que con ella se busca su progresiva eliminación. También advierte de su desaparición la educación especial. Por no mencionar la enmienda apoyada por ERC que elimina el castellano como lengua vehicular de la enseñanza.

ABC quería despedir este año con un debate obligatorio: el impacto de la ley educativa, cuáles son sus beneficios para el alumnado, el profesorado y las familias; cuáles sus críticas; cuándo se aplicará y si es idónea su llegada el próximo curso escolar y su reemplazo por la actual norma vigente: la Lomce.

Para ello, ABC ha contado con los mayores expertos para abordar el debate sobre una ley que ha ocupado la atención de los lectores durante meses.

-*Jesús Muñoz de Priego*. Portavoz de la Plataforma «Más Plurales» y abogado especialista en derecho educativo.

-*José Saturnino Martínez*. Profesor de Sociología de la Universidad de La Laguna y Director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. Exasesor de José Luis Rodríguez Zapatero.

-*Alfonso Bullón de Mendoza*. Presidente de la Fundación Universitaria San Pablo CEU.

A los ponentes se les planteó si la norma llegaba en buen momento y si realmente era necesario aprobar una nueva ley:

Bullón de Mendoza dijo: «Me llama la atención por contraste lo que intentó hacer el entonces ministro Gabilondo. Lanzó la idea de la necesidad de un Pacto por la Educación, estuvo en comunicación con todos los locutores sociales, y entonces hubo 15 o 20 Terceras de ABC apoyando ese pacto educativo. Recuerdo que me pidieron una de esas Terceras y, en ese momento, estaba de rector en la Universidad CEU San Pablo de Madrid y me planteé que había conocido a cuatro ministros de educación socialista y era evidente que los ministros socialistas tenían diferentes conceptos entre sí de la educación: "Mal nos vamos a entender cuando el propio partido no tiene un criterio único", pensé».

El presidente de la Fundación Universitaria San Pablo CEU recordó el texto de un abuelo suyo, «diputado conservador de 1912, que decía que las leyes educativas eran demasiado serias para dejarlas en manos del ministerio del partido de turno. Respecto a esta norma no se ha trabajado lo suficiente lo de conseguir los consensos políticos y sociales. Ha habido demasiada prisa y pienso que se ha aprovechado la pandemia para impedir la respuesta social contra la norma».

Por su parte, Saturnino Martínez dijo que «el momento de pandemia es un momento de oportunidad y además las leyes son lentas; entre que comienzan los trámites en el Congreso hasta que se aprueba finalmente y se desarrollan los decretos y las órdenes ministeriales y se ajusta la legislación autonómica eso lleva un proceso largo y si no se hace ahora difícilmente se va a ver en esta legislatura y podrá quedar como una legislatura incompleta desde el punto de vista educativo porque luego tendría que desarrollarla otro equipo de Gobierno que no lo haría con el mismo espíritu».

Para Muñoz de Priego «no llega en buen momento; había una unidad en la sociedad que establecía que hacía falta un cambio legislativo; efectivamente la Lomce no fue una buena ley y tenía que ser modificada pero ahora estábamos en un momento idóneo para alcanzar un Pacto por la Educación. Todo el arco parlamentario lo reconocía y el propio Partido Popular intentó modificar su ley, la Lomce, llegando a un Pacto de Estado por la Educación que no tuvo éxito y en la primera legislatura del Gobierno socialista también se intentó. Era una oportunidad histórica y se ha perdido porque ahora estamos ante una nueva ley partidista, que no solo va a impedir el pacto por la educación y lo lastrará en el futuro. ¿Cómo estará el PSOE legitimado para pedir consenso en futuras legislaturas con esta actuación?».

Durante la tramitación parlamentaria, se ha criticado que se ha eliminado a la concertada como garante del derecho a la educación (artículo 109.1), además de establecer un compromiso de incremento de plazas públicas (109.5). A esto se suma que cuando el PSOE gobernaba en solitario ya eliminó la demanda social, la referencia a que la distribución de las plazas gratuitas tiene en cuenta las solicitudes de los padres.

Para Martínez, «en los años 80, cuando salió la LODE, la concertada salió a la calle diciendo que el PSOE iba a acabar con la concertada y vemos que se mantienen en una cuota más o menos estable como la del 85 cuando se aprobó la ley; la ley puede que de un paso atrás y es asumir que el Estado tiene el derecho de ofertar las plazas públicas, que coopera con la concertada en ofrecer dichas plazas porque el Estado no llega a todos los sitios. Por otro lado, hay una tergiversación en el debate y supera el marco de esta ley y me preocupa y es la reducción del concepto de libertad a algo tan banal como elegir; la libertad es la de poder realizarse como tal, no elegir A o B y ahí la elección no tiene que ver tanto con el centro sino de la participación de la comunidad educativa en la vida del centro y con esta legislación de potencia la participación de las familias y del alumnado. No es cierto que una mayor presencia de lo público nos dé un Estado totalitario porque si eso fuera así Noruega o Finlandia serían estados totalitarios. Se está secuestrando la palabra libertad para llevarla a un concepto muy limitado que es el de elección y es una palabra más trascendente».

En el extremo opuesto, Priego dijo que «la libertad de enseñanza es lo que es y está reconocida en la Constitución. La libertad de enseñanza supone la libertad de elección de un tipo o modelo de educación y que le corresponde a los padres; lo de la participación viene en otro artículo. La ministra Celaá dice que a la demanda social se la da un uso mercantilista y esto me hace gracia: Es como decir: "Ustedes pueden elegir el shampoo o la pasta de dientes pero no la educación de sus hijos, para eso ya está el Estado"».

Priego explica que al eliminarse la demanda social lo que supone que la administración va a poder programar unilateralmente dónde están las vacante sin tener en cuenta las peticiones de las familias. La demanda social beneficia a los centros que son elegidos por los padres y perjudica a los que no y eso es independiente de la titularidad del centro en concreto».

EL PAIS

Entender cómo funciona el cerebro, clave para un mejor aprendizaje

La neuroeducación y la psicología cognitiva aportan las estrategias y circunstancias necesarias para conseguir un aprendizaje más profundo y eficiente a lo largo de la vida

NACHO MENESES. Madrid 2 DIC 2020

Sin duda, no es lo mismo comer lo que nos gusta que comer lo que nos conviene. Y, sin embargo, cuando se trata del aprendizaje, muchos estudiantes tienden a confundir la forma en que les gusta estudiar con la que les proporcionaría los mejores resultados: leer y releer, ponerse música, repasar compulsivamente... Por eso, resulta esencial comprender la manera en que aprende el cerebro (qué mecanismos, qué neurotransmisores y qué circuitos intervienen), así como las acciones y circunstancias, internas y externas, que favorecen un aprendizaje más duradero. Neurociencia, psicología y educación confluyen en el aula "para que el profesor sepa cómo adaptar la clase a cada niño, porque no todos tienen las mismas habilidades cognitivas ni las mismas sensibilidades, y que consiga un aula lo más diversificada posible", afirma Mario Fernández, especialista en neurociencia de la Universidad Autónoma de Madrid. "La neurociencia puede ayudarnos a saber cómo tenemos que aprender, a olvidarnos de memorizar esos tochos increíbles, relacionar mucho más y aprender más visualmente".

De fondo, el objetivo último es conseguir que el aprendizaje proporcione herramientas y conocimientos que luego se puedan implementar a lo largo de la vida personal y profesional. Y en este sentido, la neuroeducación permitirá a los docentes "identificar de manera precoz las dificultades que presentan niños y niñas dentro del aula, así como los métodos más adecuados para manejar esas dificultades", explica Carla Carvalho, psicóloga general sanitaria y fundadora de la web *Hablemos de Neurociencia*.

Desmentir falsas ideas

Efectivamente, aprender como más nos gusta no es necesariamente sinónimo de eficiencia. Normalmente, nadie nos enseña a estudiar, y cada uno desarrolla espontáneamente sus propios hábitos, según las preferencias que pueda tener sobre el tiempo que se dedica al estudio. Pero lo cierto es que "realmente hay una serie de acciones y circunstancias que nos ayudan a todos a la hora de aprender. Lo que pasa es que no son intuitivas, ni tampoco tienen por qué ser las más agradables", sostiene Héctor Ruiz Martín, especialista en neurociencia y psicología cognitiva y autor del libro *Aprendiendo a aprender* (editorial Vergara).

También es necesario aclarar la idea de los diferentes estilos de aprendizaje, ampliamente extendida, y que lleva a pensar que cada uno tiene un cerebro distinto que aprende de manera distinta. Algo que, apunta Ruiz Martín, la ciencia ha estudiado repetidas veces y no ha conseguido probar nunca: "Es tan sencillo como hacer primero una explicación visual a los estudiantes, y entonces ponerles una prueba con eso. En principio, dirías que los que sacan mejores resultados son los visuales, porque la explicación ha sido visual. Si a continuación haces otra lección, en este caso auditiva, y les pones una prueba a todos, ¿qué esperarías? Que destacaran otros, ¿no? Si existen los estilos de aprendizaje... Pues no: vuelven a destacar los mismos".

Emoción y motivación

Entonces, ¿qué estrategias proporcionarán una experiencia de aprendizaje más completa? Para identificarlas, es necesario tener en cuenta tanto aspectos cognitivos (sobre cómo funciona la memoria) como emocionales, porque las emociones determinarán si estamos dispuestos a hacer el esfuerzo necesario, cuando podríamos estar haciendo otra cosa. Entre los primeros, lo más importante es recordar que el aprendizaje, más que un proceso receptivo, debe ser generativo: "Claro que se tiene que empezar por incorporar información a través de los sentidos. Pero a partir de ahí, tienes que implicarte en dar significado a lo que aprendes y en utilizarlo, es decir, explicarlo con tus palabras, interpretar nuevas situaciones, resolver problemas con lo que has aprendido...", ilustra Ruiz Martín.

Hoy en día, la neurociencia ha demostrado que todos nuestros procesos cognitivos se basan en la emoción. Un niño triste, ansioso, estresado o deprimido no puede aprender igual que uno contento, y por eso "es muy importante tener en cuenta que, en esas edades, las emociones afectan mucho. A nuestra edad, un evento negativo puede afectarnos dos, tres, cinco días... Pero a un niño de seis años puede fastidiarle toda la vida o modificar su carácter, porque en ese momento su cerebro es tan plástico que ese suceso emocional modifica sus neuronas y sus conexiones", explica Fernández. Por eso, crear un contexto en la clase donde haya un buen ambiente es fundamental para aprender. "Hoy en día, hay muchos profesores que hacen hincapié en comprender el estado emocional de la otra persona".

Las emociones, además, mantienen una relación estrecha con la motivación por aprender. Y esta depende, según Héctor Martín, de tres factores principales: el interés, la autoeficacia y un esfuerzo adecuado. “El interés influye, pero debemos recordar que no es algo innato, sino que se puede generar. El tema sobre lo que vas a aprender es muchísimo menos importante que la forma en que te lo acercan. ¿Cuántas veces hemos vivido esa situación en la que un profesor de una materia que de entrada no nos interesaba, ha hecho que nos gustara? Y lo mismo sucede al revés”.

La autoeficacia, por su parte, se refiere a la creencia que tiene una persona sobre si va a ser capaz o no de aprender una cosa. “Si tu autoeficacia es baja, afectará a tu motivación, y probablemente no le vayas a dedicar el tiempo necesario para aprender, por lo que es muy probable que no lo consigas”, añade. En esto, es importante no confundir nuestra habilidad inicial con la supuesta capacidad para aprender o no una determinada cosa. Y también es necesario esforzarse empleando las estrategias adecuadas, lo que facilitará el aprendizaje, la consecución de los objetivos y un aumento de la confianza en nosotros mismos y en nuestra motivación.

La forma en que los docentes enseñan tiene también un fuerte impacto en la motivación: “Si utilizamos métodos obsoletos y arcaicos, obtendremos una baja motivación por parte del alumnado. Pero si incorporamos las nuevas tecnologías a este proceso, aumentaremos de manera exponencial su motivación, debido en gran parte a las emociones derivadas de este tipo de enseñanza”, afirma a su vez Carvalho.

¿Cómo funciona la memoria?

En el proceso de aprendizaje intervienen, fundamentalmente, dos tipos de memoria: la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. La primera es el espacio, en algún lugar del subconsciente, donde almacenamos los conocimientos que adquirimos. No somos conscientes de todo lo que sabemos y solo podemos serlo cuando lo evocamos. “Si yo te pregunto: ¿de qué color es un oso panda? Pues ¡pum! Ese oso panda, que hasta ahora no tenías en ninguna parte, acaba de saltar a tu mente, lo has sacado de tu memoria a largo plazo. Y cuando lo evocas, lo llevas a lo que técnicamente llamamos la memoria de trabajo, un espacio mental en donde situamos la información a la que estamos prestando atención en cada momento, y que es muy limitado”, ilustra Ruiz Martín.

Es importante distinguir entre estos dos tipos de memoria, porque todo lo que queramos aprender ha de pasar por la memoria de trabajo, el lugar donde evocas algo, le prestas atención, le das significado y lo interpretas a la luz de tus conocimientos. Allí se establecen las conexiones entre lo que ya sabes y lo que estás percibiendo: cuanto más sepas, más relaciones podrás hacer, y más profundo, duradero y transferible será ese conocimiento. “Nosotros prácticamente nacemos con las mismas neuronas con las que morimos. Lo que cambia en el cerebro son las conexiones entre esas neuronas, que pueden ser pobres o ricas. Los miles de millones de conexiones entre las neuronas pueden favorecer que entre una y otra zona de tu cerebro haya una autovía de comunicación o una carretera de un solo carril”, sostiene Fernández.

Un proceso cognitivo, como pueda ser leer o entender matemáticas, puede ser realizado en neuronas que se comunican por carreteras de un solo carril o por carreteras de ocho carriles, y esas conexiones son las que facilitan el aprendizaje: algo que, explica, puede entrenarse: “Te pongo un ejemplo: cuando cambias de marchas en un coche, las primeras 1.000 veces lo haces conscientemente; unas neuronas que se comunican con otras y dicen: vamos a meter la primera marcha, y van creando un camino. Pero llega un momento en que lo automatizas, y ya no piensas en ello”. En el caso de un niño pasa lo mismo, ya que puede aprender a automatizar tareas de cálculo, de lectura, de comprensión... Si las practica tanto que las automatiza, podrá aprender cosas mayores.

Estrategias para aprender mejor

Si antiguamente lo normal era estudiar con el libro que debías memorizar, sin duda hoy se estudia más relacionando conceptos y desarrollando en el cerebro toda una red que contribuirá a que no se te olviden. “El principio fundamental es que debes pensar sobre lo que estás aprendiendo, y tratar de darle significado”, apunta Ruiz Martín. Algo que puede hacerse tratando de explicarlo con tus propias palabras (con un resumen, por ejemplo); buscando ejemplos de tu propia cosecha y comparándolos; o incluso haciendo un mapa conceptual que te sirva para explicarte a ti mismo lo que estás aprendiendo. “Todas estas cosas son mucho más eficaces cuando no las copias, sino que te esfuerzas por sacarlas de tu memoria, de lo que has leído. Cuando haces un resumen mirando continuamente el texto del que lo estás sacando, no te va a ayudar”, cuenta.

Por supuesto, a la hora de aprender, es de vital importancia situarte en un entorno carente de distracciones, solo o colaborando con otras personas. Pero, sobre todo, optar por acciones que faciliten el que, en un futuro, puedas recordar lo que estás aprendiendo ahora. “Y cada uno hace lo que cree que debe hacer, desde leer, leer y releer a recitar, hacerse esquemas, hacerse tal... Ahí está la cuestión. Esos esfuerzos y ese tiempo podemos dedicarlo de una manera que sea mucho más eficaz para nuestra memoria. Por ejemplo: según las encuestas, muchísimos estudiantes (de hecho, la mayoría) estudian leyendo y releendo lo que tienen que aprender. Incluso si se trata de procedimientos (por ejemplo, de matemáticas), en vez de volver a hacer los ejercicios, miran cómo los hicieron en su momento. Y eso es muy poco eficaz”.

Si se trata de adquirir ideas y conceptos, lo mejor es hacer uso de estrategias más efectivas como explicarlos con tus palabras, proponer ejemplos, crear analogías y hacer comparativas. Si se trata de hechos, vocabulario o fechas, pueden emplearse reglas mnemotécnicas o, también, tratar de visualizar mentalmente lo que se está

tratando de aprender, o emplear recursos visuales. "Nuestra memoria tiene una enorme preferencia por las imágenes. En realidad, todos somos visuales", dice Ruiz.

Si tienes buena memoria, añade Ruiz, esto puede funcionar a corto plazo; pero es mucho más eficaz que vayas leyendo y que cada página, o cada dos párrafos, te vayas preguntando y explicando lo que acabas de leer. "En ese momento tienes la capacidad, puedes acordarte perfectamente, y ese gesto de sacarlo hacia afuera te lo está consolidando más", esgrime Ruiz. "Otra cosa que puedes hacer es ir creándote preguntas sobre lo que estás leyendo, a medida que lees. Las famosas **flashcards**, por ejemplo". Un enfoque que resultará útil aunque el objetivo prioritario sea simplemente aprobar unos exámenes: "Si tus conocimientos son efímeros, pierdes esa ventaja, pudiendo dedicar el mismo tiempo no solo a pasar esa evaluación, sino a que, con el mismo esfuerzo, lo que has aprendido te dure más y te sirva para otros exámenes".

Para conseguir que esos conocimientos que adquirimos sean lo más transferibles posible en el futuro, otro factor a tener en cuenta es el de la diversificación, tanto respecto al contexto físico en el que aprendes como a la hora de aplicarlo en situaciones distintas. Porque cuanto más diversificas, más contextos y más pistas hacen que te sea posible encontrar lo que aprendiste en tu memoria. "No dejes algo vinculado únicamente a un solo contexto. Eso es terrible para el cerebro, porque al cerebro le encantan las anécdotas, y aprende vinculando de manera fuerte lo que está aprendiendo al contexto en el que lo ha adquirido", argumenta Ruiz Martín.

La neurociencia, además, aporta información con respecto a los horarios de aprendizaje: no se aprende igual por la mañana que por la tarde, ni antes que después de comer. "Se ha demostrado que retrasar la hora de entrada de los chavales al colegio mejora su aprendizaje. Si les obligan a entrar a las 8 de la mañana, como toda la vida, aprenden menos y llegan dormidos, por lo que retrasar la hora de entrada al colegio hace que las notas y los rendimientos cognitivos y escolares sean mejores", apunta Fernández. "No pueden evitarlo, porque sus hormonas de sueño se segregan más tarde. Por tanto, si se levantan a las siete de la mañana para ir a aprender, todavía tienen melatonina en el cuerpo y el cerebro medio dormido".

Estudiar con música, ¿sí o no?

En principio, la música es un estímulo ajeno que compite por tu atención y por tus recursos cognitivos. Por lo tanto, de entrada, constituye una distracción que convendría evitar. Ahora bien: ¿Y si el entorno es ruidoso? En ese caso, la música puede ser un mal menor, contribuyendo a enmascarar ese otro ruido, más aleatorio y molesto, por uno que resulta más sencillo de ignorar. Si una persona se ha acostumbrado a estudiar con música, además, quitársela podría ocasionarle incomodidad e incluso ansiedad. Si ya te has acostumbrado, resulta un hábito difícil de quitar, por lo que, al menos, tendríamos que asegurarnos de recurrir a una música suave, relajante y sin letra que puedas entender.

"Dicho de otra manera: quien lo haga por necesidad, que lo siga haciendo; pero si lo hace porque le aburre estudiar y cree que de esa manera va a pasarlo mejor... Es mucho mejor ir haciendo pausas. Concéntrate, dedica tu tiempo a estudiar (aunque sea media hora) y entonces te tomas un descanso y te pones música. Y luego otra vez. Es mucho mejor hacerlo de esa manera que no tratar de hacer dos cosas a la vez, escuchar música y estudiar", insiste Ruiz Martín. Y no conviene olvidar un detalle importante: el hecho de escuchar música para concentrarse, para tapar ruidos u otros tipos de desconcentraciones, no sale gratis, ya que necesitas inhibirla e ignorarla para poderte enfocar en lo que estás haciendo. Y esa inhibición tiene un coste cognitivo que hará que el cansancio por estudiar llegue antes.

Para aprender, usa el olvido

De entrada, evidentemente, suena paradójico. ¿Olvidar para aprender? Lo que pasa es que, queramos o no, el olvido siempre va a actuar: desde el momento en que has aprendido una cosa, ya la estás olvidando. De lo que se trata, entonces, es de conseguir que la tasa de olvido sea lo más lenta posible, tan lenta como para que pueda durar toda la vida. "Cuando dejas que lo que has aprendido se te olvide un poco antes de volverlo a practicar o evocar, resulta mucho más eficaz que hacerlo justo después de haberlo aprendido", puntualiza Ruiz Martín.

"Masificar la práctica es algo muy habitual que tanto estudiantes como profesores piensan que es muy efectivo. Cuando ya has demostrado que sabes hacer una cosa, repetirla en el momento no sirve prácticamente de nada", continúa. "En cambio, si dejas que pase un tiempo para volverla a practicar, y luchas contra el olvido que se ha generado, esa señal que envías al cerebro es mucho más poderosa y hace que se consolide mucho mejor ese aprendizaje". Esa masificación, además, llevará a un aprendizaje engañoso, porque te hará pensar que te lo sabes perfectamente. "Y claro que al momento te lo sabes. Pero una cosa es saberlo al minuto de haberlo estudiado, y otra al día siguiente". La estrategia más adecuada, por tanto, es ir espaciando la práctica cada vez más.

Trastornos del neurodesarrollo

"En los últimos años, la cifra de menores que padecen algún tipo de trastorno del neurodesarrollo ha aumentado de manera significativa, siendo el TDAH (de déficit de atención e hiperactividad) y los trastornos del aprendizaje los más prevalentes en la actualidad", llama la atención Carvalho. Unas patologías que requieren

un enfoque adecuado y multidisciplinar, desde el neuropediatra hasta los docentes. "Un manejo inadecuado de estos niños y niñas puede traducirse, en un alto porcentaje de casos, en abandono escolar prematuro (...), al no poder alcanzar el rendimiento académico esperado según su edad y grupo normativo". Entre los posibles signos de alarma, el retraso en los hitos del desarrollo: la no consecución de distintos objetivos relacionados con el área motora, cognitiva y social dentro de la ventana temporal determinada por los profesionales del neurodesarrollo. Un contexto en el que la labor de los docentes es, junto a la de la familia, fundamental.

europapress.es

**DÍA INTERNACIONAL Y EUROPEO
DE LA DISCAPACIDAD**

CERMI exige tener en cuenta a las personas con discapacidad en la reconstrucción del país tras la pandemia

MADRID, 3 Dic. (EUROPA PRESS) -

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y la Fundación CERMI Mujeres (FCM) exigen que las personas con discapacidad estén presentes en la reconstrucción social y económica del país tras la pandemia del Covid19 y recuerdan que es uno de los colectivos "más castigados" por la misma.

Así lo recogen en el manifiesto publicado con motivo del Día Internacional y Europeo de las Personas con Discapacidad, que se celebra este jueves 3 de diciembre, y que la entidad ha elaborado para dar visibilidad al "impacto exacerbado de la pandemia" en las personas con discapacidad y sus familias y de la "devastación intensa y extensa" que ha afectado a este grupo de la población.

Desde el CERMI señalan que, si las estructuras y redes de apoyo de estas personas siempre han sido "precarias" y ahora, tras los meses del coronavirus, están "casi exhaustas".

El texto señala que, durante estos meses ha habido multitud de informes, estudios e investigaciones que evidencian las generalizadas violaciones de derechos que las personas con discapacidad, sobre todo personas con discapacidad mayores, han experimentado en este tiempo de pandemia y que el CERMI califica como "una cartografía del lado oscuro" de estos meses y de "su alargada sombra para los próximos".

"UNA AUTÉNTICA COGOBERNANZA"

Para conseguir la "anhelada reconstrucción social y económica" el CERMI aboga por una alianza entre los poderes públicos, el tejido empresarial y la sociedad civil organizada, para "llevar a cabo una auténtica cogobernanza".

Entre las medidas concretas que plantea la plataforma representativa de la discapacidad en España para que las personas con discapacidad estén en la reconstrucción social, destaca la creación "inmediata" en los presupuestos un Fondo de rescate de emergencia postpandemia de 300 millones de euros para el sector social de la discapacidad, dentro de uno más amplio y global de 1.000 millones de euros para todo el tercer sector de acción social de ámbito estatal.

También reclama la constitucionalización, con la categoría de fundamentales, de los derechos sociales en la Carta Magna y atribuir al Estado el carácter de regulador y garante último de esos derechos sociales.

El movimiento social de la discapacidad también pide un nuevo marco estatal para la inclusión laboral, "acabar con la hostilidad del entorno hacia las personas con discapacidad", apoyos de los poderes públicos para que las personas con discapacidad puedan elegir cómo y dónde vivir, y cómo desarrollar un proyecto de vida libremente elegido, la existencia de "un auténtico espacio sociosanitario o la dotación de recursos para quienes viven en el medio rural.

Por último, el CERMI asegura que es necesario que "los fondos europeos movilicen los recursos suficientes que tengan como destino promover activamente la inclusión social de las personas con discapacidad" y que esta financiación permita "acometer la reconstrucción social, económica y tecnológica tras la pandemia del coronavirus Covid19 con el fin de generar un cambio social en todos los ámbitos de la sociedad".



C. DE MADRID

Podemos pide que el castellano sea lengua vehicular en los centros bilingües de Madrid

Aseguran que los estudiantes que siguen este modelo pueden sufrir segregación, ya que muchos padres carecen de conocimientos de inglés para ayudar a sus hijos o no pueden sufragarse un refuerzo extraescolar en idiomas

EFE MADRID 03/12/2020

El grupo parlamentario de Unidas Podemos ha registrado una proposición no de ley en la Asamblea de Madrid en la que insta al Gobierno madrileño a adoptar medidas para que el castellano sea lengua vehicular en la región en lugar del inglés, como asegura que ocurre en muchos centros bilingües.

En esta iniciativa, que por su naturaleza no tiene carácter vinculante, Podemos dice que hay muchos centros educativos madrileños en los que el inglés actúa «como verdadera lengua vehicular». Añaden que algunos estudios afirman que los estudiantes que siguen este modelo pueden obtener peores calificaciones de media, y que también puede ser segregador ya que muchas familias no pueden acceder al mismo en buenas condiciones, ya que los padres carecen de conocimientos de inglés para ayudar a sus hijos o no pueden sufragarse un refuerzo extraescolar en idiomas.

Al respecto, en su cuenta oficial de Twitter, el portavoz adjunto de Podemos, Jacinto Morano, ha escrito: «Andan las derechas agitadas con las lenguas. Pues en Madrid en muchos centros la (lengua) vehicular es el inglés con efectos segregadores y negativos para la enseñanza».

El Congreso de los Diputados aprobó en noviembre la reforma educativa del Gobierno, la Lomloe o ley Celaá, en la que no aparece la condición de lengua vehicular de la enseñanza que distinguía hasta ahora al castellano, y el PP, Ciudadanos y Vox ya han anunciado que la derogarán en cuanto puedan al considerar que se ataca a la libertad.

 **madridiario.es**

Docentes se concentran para pedir la renovación del profesorado de refuerzo Covid

Por MDO/E.P. 03 de diciembre de 2020

Decenas de profesores se han manifestado este miércoles en la Puerta del Sol al grito de 'Un trimestre no es suficiente' y 'Ayuso escucha, los profes en lucha'. Pedían así la renovación de los contratos de profesores que habían sido contratados para reforzar las plantillas por el Covid-19. La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) de Madrid y CC.OO han sido los convocantes de esta protesta.

Desde estas entidades han reclamado a la Consejería de Educación que prorrogue estos contratos hasta final de curso por la pandemia con el objetivo de "garantizar la igualdad del alumnado en el acceso a la educación, contribuir a la estabilidad de los centros y reducir la sobrecarga del profesorado y los equipos directivos".

Durante la concentración, los profesionales de la educación portaban diversas pancartas en las que se podían leer mensajes como 'Madrid abandona a 2000 alumnos' o 'Profesores todo el curso'.

"No estamos hablando de perder más de 1.000 puestos de trabajo, estamos hablando de perder a nuestros compañeros, a los que se llevan a los chicos con dificultad para reforzar, a los que nos han sustituido cuando nos hemos puesto malos", ha afirmado el responsable de CSIF Educación Madrid, Miguel Ángel González.

González ha asegurado que se necesita una "acción conjunta" de todos los profesionales para trasladarle a la Comunidad de Madrid que están "en contra de sus despidos".

Desde CC.OO. han trasladado que la concentración tiene el objetivo de reclamar al Gobierno regional la "marcha atrás en su decisión de despedir al profesorado de refuerzo Covid". Asimismo, han criticado que "La decisión supondrá el despido de más de 1.000 profesores y profesoras, 500 educadores, integradores, auxiliares de control y otros perfiles educativos, y dejará a más de 20.000 alumnos sin profesor en mitad del curso". En septiembre, el consejero de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, Enrique Ossorio, cifró en 6.000 los profesores que se han asignado como parte del refuerzo ante la vuelta a las aulas por el Covid.

Además, hace unas semanas sindicatos y partidos políticos como PSOE, Podemos y Más Madrid reclamaron la ampliación de los contratos Covid como mínimo hasta final de curso en una concentración celebrada frente a la Consejería de Educación y Juventud, ante la finalización del contrato de 1.117 docentes de refuerzo el 22 de diciembre.

europapress.es

La concertada anuncia nuevas concentraciones: a las puertas del Senado el 16 de diciembre y en coche el domingo día 20

MADRID, 3 Dic. (EUROPA PRESS) -

La plataforma 'Más Plurales', que aglutina a sindicatos, asociaciones de familias, empresas y organizaciones educativas del sector de la concertada, ha anunciado nuevas movilizaciones y concentraciones para protestar contra la LOMLOE, la reforma educativa conocida como 'Ley Celaá'.

Según ha avanzado este jueves en rueda de prensa el coordinador de enLibertad y portavoz de 'Más Plurales', Jesús Muñoz de Priego, la primera de las actuaciones a partir de hoy será este viernes 4 de diciembre, cuando registren en el Senado sus propuestas de enmiendas para la modificación de la Ley.

Ya para la semana que viene, el jueves día 10, han convocado una 'quedada digital' de 18.00 a 20.00 horas, con la que invitan a los usuarios de la red, bajo el hashtag #MásLibres, a manifestar sus opiniones sobre la norma educativa.

Asimismo, el miércoles 16, la plataforma se concentrará a las puertas del Senado a las 12.00 horas. En este sentido, Priego ha instado a hacer lo mismo en las sedes de las Delegaciones y Subdelegaciones de Gobierno de las diferentes comunidades autónomas.

Dos días después, el viernes 18 de diciembre, 'Más Plurales' registrará en el Congreso las firmas que ha ido recabando desde que se puso en marcha la plataforma, proceso que seguirá abierto hasta ese mismo día. Hasta la fecha, más de 1.800.000 personas han firmado el manifiesto de esta organización contra la 'Ley Celaá' a través de la web de 'Más Plurales' (<https://masplurales.es/#rmarmaniesto>).

Finalmente, el domingo día 20 se producirá una concentración de vehículos por el centro de Madrid, y en otras ciudades de España, entre las 11.00 y las 13.00 horas, como ya sucedió el pasado 22 de noviembre. También continuarán las concentraciones de los miércoles a las puertas de los centros educativos concertados al finalizar la jornada lectiva.

THE CONVERSATION

¿Avanza la 'ley Celaá' hacia un modelo inclusivo para el alumnado de educación especial?

Naiara Berasategui Sancho. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Leire Darretxe Urrutxi Inclusión Educativa y Social, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

29 noviembre 2020

Una de las polémicas que ha suscitado el nuevo proyecto de Ley de Educación (LOMLOE) deriva de su disposición adicional cuarta respecto a la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

En el curso 2018-2019 en España había 37.136 alumnos matriculados en centros de educación especial, el 0,45 % de la población escolar –8,17 millones de alumnos/alumnas–, el 59,6 % en 191 colegios públicos y el 40 % restante en 280 centros concertados. Las ratios no ayudan a que reciban la atención que necesitan.

El debate generado apunta a la situación de los centros de educación especial frente a la educación inclusiva. Concretamente, la ley recoge lo siguiente:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

El Gobierno ya ha hecho público un documento en el que deja claro que los centros de educación especial no cerrarán. La LOMLOE facilitará la libertad de elección de las familias por el régimen más inclusivo que atienda a las necesidades educativas de sus hijos e hijas. Sin embargo, es importante entender que se trata de una ley marco que cada comunidad autónoma tendrá que reforzar con políticas que favorezcan la inclusión de este tipo de alumnado –mayores recursos económicos y humanos–.

La inclusión es un derecho y debemos replantear las políticas, las culturas y las prácticas educativas, acometiendo este reto desde el liderazgo distribuido, contando con todas las partes implicadas (familias, alumnado, profesionales y otros agentes comunitarios) y creando verdaderas alianzas para que este tipo de educación sea realmente un derecho para todas las personas.

Como investigadoras y profesoras –llevamos más de una década trabajando en este tema– hemos aprendido que para desarrollar entornos más inclusivos es imprescindible el trabajo colaborativo y participativo.

Los centros educativos ordinarios necesitan recursos

Es necesario que los centros educativos ordinarios cuenten con más recursos, y que estos sean diversos y plurales es positivo y supone un avance, pero resulta insuficiente si esto no va unido a una cultura y prácticas inclusivas.

Si se quiere que los centros sean diversos, y esa diversidad se entiende como riqueza, es necesario que se atienda a las diferentes necesidades de todo el alumnado y se genere y se trabaje para una educación de calidad donde todos los alumnos sean tenidos en cuenta y se respete su derecho a la educación. Asimismo, la importancia de crear espacios seguros para todos/as resulta fundamental.

Teniendo en cuenta el papel clave de la escuela para la creación de redes y como espacio de encuentro donde se desarrolla la amistad, es relevante cuidar este aspecto, para que incluir suponga también cuidar a todo el alumnado y que este no se sienta marginado o separado por su condición, sea cual sea.

Situaciones de discriminación

Conocemos realidades donde madres y padres con la mejor intención han llevado a sus hijos/as a escuelas de educación especial porque se han sentido en situación de discriminación en la escuela ordinaria (porque la escuela ordinaria en algunos casos no está preparada para dar respuesta a sus necesidades), y esto no debería ocurrir.

La ley tiene que avanzar en estas políticas, pero resulta insuficiente si no se ponen los mecanismos necesarios para que en los centros educativos la diversidad no sea una utopía.

¿Cómo garantizamos que las escuelas sean inclusivas y respondan a todo el alumnado sin ningún tipo de discriminación? Es necesario tener conciencia de esto y trabajar en los centros por y para fomentarlo y la ley también debería desarrollarlo aportando más recursos y estrategias de actuación y modos de evaluación.

Podemos analizar las lecciones aprendidas en otros países para creer que es posible una respuesta educativa de calidad y “transitar desde un modelo dual de escolarización hacia un modelo único, próximo a la ambición de una plena inclusión”.

Queda camino por recorrer

Por eso creemos que, aunque a nivel teórico estemos en postulados inclusivos, las realidades de nuestros entornos educativos distan en muchos casos de este postulado y queda camino por recorrer.

Debemos cambiar los contextos educativos en base a las necesidades de todo el alumnado, eliminando barreras para crear escuelas en donde todas las personas sean bienvenidas y se potencien al máximo de sus capacidades.

Desarrollemos escuelas ordinarias, en las que la diversidad sea un valor, contando con los recursos necesarios y caminando junto al saber y experiencia de profesionales que llevan muchos años respondiendo al alumnado con discapacidad.

A nuestros hijos e hijas les debemos un mundo en el que situaciones de exclusión queden en la historia. En definitiva, nos situamos a favor de la campaña “*Educación Inclusiva. Quererla es crearla*” y necesitamos avanzar hacia la transformación y mejora del sistema educativo.

Cómo la creatividad en la educación fomenta el potencial transformador de nuestro cerebro

Manuel Ángel Vázquez Medel. Catedrático de Literatura Española e Hispanoamericana, Universidad de Sevilla. 2 diciembre 2020

Ser creativos o morir. Este ha sido el dilema que se ha planteado la humanidad en momentos críticos. La creatividad es la capacidad que nos ha hecho afrontar y superar retos desconocidos y llegar hasta aquí.

El inicio de nuestro Universo (Big Bang) es un acto creativo de materia y energía, en constante expansión y complejificación en el espacio y el tiempo. Y, como el gran neurocientífico Antonio Damasio ha recordado en su libro *El extraño orden de las cosas*, muchas dimensiones creativas que creemos humanas aparecen ya desde el origen mismo de la vida en seres unicelulares.

No somos tan originales ni exclusivos como creíamos, aunque tampoco conocemos cotas más elevadas de creatividad que las humanas.

Ahora nos encontramos en una encrucijada más radical que cualquier otra conocida previamente, en el horizonte de una *transhumanización*, de una transformación profunda que hibrida lo cibernético y lo orgánico, en una era que –por el negativo impacto de lo humano– se ha llamado *antropoceno*.

Pero creemos con *Hölderlin* que “allí donde surge el peligro crece también lo que nos salva”. Si somos capaces de reconocerlo y afrontarlo desde nuestra capacidad creativa. De ella depende nuestra vida y su calidad, tanto individual como colectivamente.

La creatividad nos salvará

Las difíciles circunstancias actuales han marcado un antes y un después en el horizonte de 2020, que exige transformaciones muy profundas con altas dosis de creatividad y plasticidad.

La indagación científica, los avances biotecnológicos, la reactivación económica o la reorganización política y social requerirán creatividad e innovación, valor y generosidad.

Pero las dinámicas y procesos educativos, de los que depende el mundo de la vida a corto, medio y largo plazo, exigirán el mayor cuidado, atención y consideración para que la creatividad sea el impulso mayor de cada ser humano, desde sus años iniciales hasta la actualización permanente que la educación requiere.

Educarnos es alimentar nuestra mente, y estamos en dicho proceso desde antes de nuestro nacimiento hasta los últimos instantes de nuestras vidas.

En sus *21 lecciones para el siglo XXI*, el autor de *Sapiens y Homo Deus*, Yuval Noah Harari, sitúa la educación en la tríada final bajo el rótulo común de *resiliencia*, la gran virtud que se requerirá de los seres humanos para vivir en un mundo cambiante e incierto, junto a “significado” y “meditación”.

Las cuatro ces

El nuevo sistema educativo debe ayudar a realizar el oráculo de Delfos: conócete a ti mismo. Y desde ese autoconocimiento, imprescindible para que no sean otros los que nos conozcan y manipulen, han de impulsarse las cuatro **ces**:

1. Pensamiento crítico.
2. Comunicación.
3. Colaboración.
4. Creatividad.

Esta última será imprescindible para soportar y responder a los cambios, reinventarnos y mantener el equilibrio mental. Creatividad, sí, para el arte, la ciencia, la interacción social... pero sobre todo para crearnos y recrearnos constantemente, para ser los artífices de nuestras propias vidas.

Gracias a las ciencias de la creatividad (neurociencia cognitiva, psicología, pedagogía, sociología, ética y estética, incluso paleontología de la creatividad humana, etc.) sabemos en la actualidad más que nunca acerca de las dinámicas creativas.

En una modernidad *líquida*, como la denominara Zygmunt Bauman, es importante saber fluir (*flow*), noción desarrollada por la psicología de la creatividad desde 1975 y que implica, según Mihaly Csikszentmihalyi, objetivos claros y alcanzables; concentración y enfoque en un limitado campo de atención; retroalimentación directa e inmediata; equilibrio entre el nivel de habilidad y el desafío. Finalmente, la actividad es intrínsecamente gratificante.

Csikszentmihalyi, en las páginas iniciales de su obra fundamental *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* la define así: “La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una *cultura* que contiene reglas simbólicas, una *persona* que aporta novedad al campo simbólico y un *ámbito de expertos* que reconocen y validan la innovación (...)”.

Sus diferentes dimensiones

La creatividad es algo sistémico y complejo: tiene diversas dimensiones y elementos, y conoce muchos tipos y posibilidades. Hablamos de creatividad artística, pero también de creatividad científica y –en un mundo de consumo– los publicistas han reclamado para sí el nombre de “creativos” por antonomasia (y tienen como referente a Edward De Bono).

Buena parte de los recursos creativos humanos están al servicio del control de nuestras mentes, en un mundo orientado hacia el *tener* y no hacia el *ser*, como advirtiera Eric Fromm hace décadas.

Las transformaciones fundamentales de los procesos educativos en el siglo XXI vienen de la estrecha colaboración entre neurocientíficos, psicólogos y psicopedagogos, sociólogos y comunicólogos, siempre con la aportación de especialistas en cada ámbito específico del conocimiento y de la acción.

Recomendamos, para un trabajo adecuado en este ámbito, las aportaciones del neurocientífico Francisco Mora, especialmente *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro* (2007) y *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (nueva edición de 2017).

También, por la importancia extraordinaria de los procesos de lectura en el desarrollo mental humano, *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras* (2020), cuyas claves sintetizamos en [esta reseña](#).

Hoy comenzamos a conocer una parte de las redes neuronales del cerebro que codifican el pensamiento divergente o creativo. Estas son las redes denominadas *default* (por defecto), *salience* (prominente) y *executive* (ejecutiva) conformando un posible *conectoma*.

Mora ha subrayado la importancia de las emociones en todos los procesos humanos, así como la necesidad de suscitar el interés, la motivación, la atención e implicación gozosa en los procesos de aprendizaje.

Para *aprender a aprender*.

Y si el ser humano es lo que la educación hace de él (Kant), una nueva educación basada en nuestro conocimiento del funcionamiento cerebral debe poner en su centro el impulso de la creatividad.

A través del fomento gradual, abierto y comprensivo de dinámicas de lectura y escritura, de desarrollo psicomotriz, musical, plástico... de habilidades para el conocimiento interior y para la interacción y empatía con los demás.

Conexión con el mindfulness

Hoy sabemos que hay una profunda conexión entre *creatividad* y *mindfulness*, como tuvimos ocasión de desarrollar en este trabajo. Los positivos efectos de la práctica de *atención plena* para nuestro cerebro (desarrollo neuronal e incremento de la conectividad en los lóbulos prefrontales, mayor control del sistema límbico, entre otros) han sido acreditados científicamente.

La creatividad no es ninguna panacea. Como la ciencia, es un impulso que puede provocar consecuencias positivas o negativas. Hay creatividad para el bien y creatividad para el mal.

Por ello, cuando cerramos esta invitación a pensar en la clave esencial de nuestro presente y de nuestro futuro, animamos a que la *creatividad* se oriente hacia la *verdad* (creatividad científica), hacia la *bondad* (creatividad ética y social) y hacia la *belleza* (creatividad estética y artística). Todas ellas deben estar en el corazón de los imprescindibles nuevos procesos educativos. Desde la educación infantil a la universitaria.

MAGISTERIO

El 22,8% de los alumnos de ESO pasó de curso con algún suspenso en 2018-19

El 87,4% de los estudiantes evaluados en alguno de los cuatro cursos de la ESO pasó de curso al finalizar, pero el 64,6% lo hizo con todas las asignaturas aprobadas y el 22,8% con alguna suspendida.

REDACCIÓN 27 de noviembre de 2020

Son datos dados a conocer por el Ministerio de Educación en la estadística de *Resultados académicos del curso 2018-19*, con información de las comunidades autónomas. Por curso, la tasa de alumnado que promocionó, es decir el que pasa de curso, varía entre el 86,4% del cuarto curso de ESO y el 89,7% del primer curso. Mientras que el que lo hace superando todas las materias va del 61,9% del alumnado del tercer curso al 67,1% del de cuarto curso.

En Bachillerato promocionó el 85,6% del alumnado de primer curso y el 83,3% del segundo, aunque sólo el 64,7% del alumnado de primer curso superó todas las materias.

Por sexo, el número de alumnas que promocionan de curso, tanto en ESO como en Bachillerato, supera de media en 5 puntos al de alumnos. Si se considera el porcentaje de los que aprueban todas las materias, las diferencias se incrementan hasta valores en torno a los 10 puntos a favor de las alumnas.

Por otra parte, la tasa bruta de titulación en ESO subió un punto respecto al curso anterior, para situarse en el 78,8% de la población en edad de terminar este nivel académico. Entre las alumnas, el porcentaje subió al 84% y entre los alumnos es el 73,8%. En total, 378.152 alumnos terminaron su escolarización en ESO y obtuvieron el título de graduado y otros 32.934 lo hicieron a través de oferta de Educación para Adultos.

En el curso 2018-19 también finalizaron la enseñanza de ciclos formativos de FP Básica 18.917 alumnos, lo que representó el 4,1% de la población en edad de titularse en este nivel académico.

En la etapa de estudios secundarios postobligatorios, 254.797 alumnos finalizaron el Bachillerato y 107.608 terminaron el Grado Medio de los ciclos formativos de FP y de Artes Plásticas y Diseño y de Enseñanzas Deportivas.

Los titulados de Bachillerato representaron el 70,3% de los titulados de este nivel académico y los de enseñanzas de Grado Medio el 29,7% restante. Respecto a la población en edad teórica de titularse, la tasa bruta que finaliza el Bachillerato se situó en el 55,1%, lo que supone 0,3 puntos menos respecto al curso anterior. En el caso de las alumnas, la tasa se elevó al 63,1%, mientras que la de los alumnos es del 47,6%, es decir 15,4 puntos menos.

Por último, la tasa bruta de titulados en enseñanzas de Grado Superior es del 29,2%, con 130.436 alumnos que finalizaron ciclos formativos de FP de Grado Superior, 3.434 terminaron los ciclos de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y 563 los de Enseñanzas Deportivas.

Fedadi critica que la ley Celaá no avanza en la profesionalización de los directores

La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros educativos públicos (Fedadi) ha afirmado que la Lomloe o avanza en la incentivación y mejora de la profesión docente y, particularmente, en la profesionalización del ejercicio de funciones directivas.

EFE Lunes, 30 de noviembre de 2020

Aunque han opinado que la derogación de la Lomce “resulta necesaria y urgente”, los directores de Fedadi han instado a que “no haya más reformas de la ley de Educación que salgan adelante sin el respaldo de un acuerdo ampliamente mayoritario y con el compromiso de su mantenimiento en el tiempo”. “Quienes estamos en el día a día de la docencia necesitamos diseñar nuestros proyectos de trabajo sabiendo que el margen para la consecución de nuestros objetivos va más allá del siguiente cambio de gobierno”, han reclamado en un comunicado.

También han criticado que en la nueva ley no se vaya a dar un paso más “en el establecimiento de principios de transparencia”, otro de los elementos esenciales para “avanzar en la autonomía de los centros”.

Sobre la estructura del sistema educativo, Fedadi apuesta por cambios como el de la extensión hasta los 18 años de la edad obligatoria, la reducción de la actual ESO, la ampliación de cursos en Bachillerato o FP, en el propio título de Secundaria, que no existe en la mayoría de los países de nuestro entorno, y la revisión de la repetición.

No obstante, han valorado que la ley Celaá introduzca previsiones de cara a futuros escenarios de emergencia, el combate de la brecha digital, la recuperación del Consejo Escolar como órgano de gobierno y de los programas de diversificación curricular o que priorice la atención a las demandas y necesidades de la población con la escuela pública, para la que deben garantizarse recursos necesarios. Esto último lo ven especialmente exigible si se desea una mayor integración del alumnado de Educación Especial en aulas ordinarias, ha recalcado.

0

Las familias gastan 664 euros por alumno en centros públicos y 1.252 en concertados

El gasto total de los hogares en Educación fue de 19.811 millones de euros el pasado curso (1.771 euros por alumno), siendo el gasto para las familias por cada estudiante de los centros públicos de 664 euros, de los concertados 1.252 euros y de los privados 4.656 euros.

REDACCIÓN Martes, 1 de diciembre de 2020

Lo señala la Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación del Instituto Nacional de Estadística (INE) curso 2019-20, publicada este lunes, y que especifica que el 72,2% de los estudiantes cursaron sus estudios reglados en un centro público, el 17,5% en un centro concertado y el 10,3% en uno privado.

Cada alumno gastó, de media, 1.649 euros, de ellos, 1.313 euros fue para servicios educativos como matrícula y clases lectivas, comedor o actividades extraescolares y 335 euros para libros de texto, uniformes o papelería. En libros de texto el gasto medio fue de 167 euros y en productos informáticos 165 euros.

Los estudiantes de enseñanza superior gastaron una media de 2.173 euros durante el curso; los de Infantil 936 euros, los de Primaria 797 euros y los de Secundaria 778 euros. En Educación Superior, más de un millón de hogares, el 14,8% del total, tuvieron un gasto anual cercano a los 5.000 euros.

Por nivel de estudios, el 39,0 del gasto en Infantil correspondió a la enseñanza concertada, el 30,6% a la pública y el 30,4% a la privada; en Primaria, el 45,6% del gasto fue en enseñanza concertada, el 38,1% en pública y el 16,3% en la privada; y en Secundaria el 41,1% del gasto correspondió a la enseñanza privada, el 32,1% a la pública y el 26,8% a la concertada. Por último, en la Educación Superior, el 51,4% del gasto fue en enseñanza privada, el 48,0% en pública y el 0,6% en concertada.

Si se analiza la distribución de hogares por su gasto en Educación, el mayor porcentaje (22,8%) correspondió al intervalo de los que gastaron entre 1.000 y 1.999 euros, seguido por el de menos de 500 euros (18,5%) y por el de 500 a 999 euros (16,2%).

Por otra parte, del gasto total de 19.811 millones para Educación en los hogares, 15.783 millones (79,7%) se desembolsaron en servicios educativos y 4.028 millones (20,3%) en bienes adquiridos con finalidad educativa.

El mayor desembolso en las enseñanzas regladas correspondió a matrícula y clases lectivas (65%); el servicio de comedor supuso un 10,4% del gasto total y las actividades extraescolares y complementarias un 7,9%. Así, el gasto medio por estudiante en matrícula y clases lectivas fue de 765 euros; en otros servicios complementarios (transporte, alojamiento) de 478 euros y en clases particulares y de refuerzo de la enseñanza reglada de 453 euros.

Por su parte, cerca de 4,98 millones de personas realizaron estudios no reglados, el 41,9% eran hombres y el 58,1% mujeres. Casi 2,83 millones de personas realizaron estudios no oficiales de idiomas, unos 1,2 millones enseñanzas artísticas y cerca de 720.000 realizaron estudios para pruebas de acceso y oposiciones.

Becas

La encuesta demuestra que estudiar en el municipio de residencia del alumno reduce el gasto hasta los 950 euros. Por contra, los que tuvieron que desplazarse a otro municipio de la provincia desembolsaron 1.289 euros y los que se trasladaron a otra comunidad autónoma hasta 3.243 euros. El pasado curso, más de 12 millones de personas realizaron estudios, un 48,3% hombres y un 51,7% mujeres.

El gasto medio de los servicios educativos en Educación reglada para alumnos con beca ascendió a 923 euros, un 28,2% menos que los que no la tuvieron (1.285 euros). En el caso de la enseñanza superior, la beca supuso una reducción del 39,8% del gasto.

Por otra parte, casi cinco millones de alumnos realizaron estudios de enseñanza no reglada. El 37,6 % de ellos tenía 25 o más años y el gasto medio por estudiante fue de 766 euros.

Edades y nacionalidad

Por nacionalidad, el 89,8% de los estudiantes el pasado curso eran españoles, el 6,6% eran extranjeros y el 3,6% tenían la doble nacionalidad. Por edad, el mayor número de estudiantes correspondió al intervalo de 15 a 19 años (19,7%), seguido del grupo de 10 a 14 años (17,8%) y del de 5 a 9 años (17,0%).

A partir de los 25 años de edad se observa un incremento significativo en el porcentaje que representaron las mujeres sobre el total de personas que realizaron estudios. Así, las personas de 45 y más años supusieron el 7,3% del total de personas que realizaron algún tipo de estudios y, de ellas, el 57,7% eran mujeres.

Fundación Bankia pone en marcha el primer Observatorio de la Formación Profesional

Recopila datos por niveles, familias profesionales y zonas para facilitar su comparación y poder establecer tendencias en un momento en que se pretende dar un impulso definitivo a la Formación Profesional en nuestro país.

REDACCIÓN Miércoles, 2 de diciembre de 2020

Fundación Bankia acaba de poner en marcha el *Observatorio de la FP*, que, por primera vez, permite consultar todos los datos relativos a la Formación Profesional Inicial o educativa, la FP Dual y la FP para el Empleo.

Además, también ha publicado el primer informe sobre el estado de la Formación Profesional en nuestro país, que se pretende que tenga una continuidad anual.

En la presentación de la plataforma, en la sede de Bankia en Madrid, participaron el presidente de Bankia y de Fundación Bankia, José Ignacio Goirigolzarri; la secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz, y el director de la Fundación Bankia por la Formación Dual, Juan Carlos Lauder.

Goirigolzarri subrayó la importancia de la FP en el futuro próximo, pues estas enseñanzas serán indispensables “para contribuir a mantener en el mercado laboral a todos aquellos trabajadores que puedan verse o se hayan visto afectados por la crisis provocada por la pandemia Covid-19”. En este sentido, se destacó cómo la Formación Profesional para el Empleo ha de ejercer como la “gran bisagra” para quienes hayan sido expulsados o están en riesgo de serlo.

Para Sanz, herramientas como el nuevo observatorio son fundamentales para poder tener “una visión amplia y detallada del mapa de la FP”. Al tiempo, aplaudió todas las sinergias encaminadas a la modernización de la Formación Profesional, así como el refuerzo de todos los actores en un entorno de colaboración en un momento en que desde el Ejecutivo se trabaja para crear 200.000 nuevas plazas hasta 2023 dentro de un plan para modernizar la FP con una red de centros de excelencia y una “oferta a la carta para empresas”.

Reivindicación del sector

Con el observatorio y el informe, a cargo de Fundación Bankia por la Formación Dual en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad, se pretende responder a una reclamación habitual del mundo de la FP de más datos así como de modelos comparables para facilitar poder impulsar mejoras y comprobar que las estrategias puestas en marcha funcionan. Los datos se organizan por niveles, por familias profesionales y por zonas, y recogerán las tendencias en el tiempo.

De este primer informe se deduce cómo la FP es una de las principales puertas al mercado laboral a corto y medio plazo en un contexto, marcado por la pandemia de Covid, en que es clave impulsar la Formación Profesional para el Empleo y los certificados de profesionalidad para acreditar competencias ya adquiridas y formarse en otras nuevas de un modo más dinámico. También se señala cómo la Formación Profesional educativa tiene que formar a los jóvenes en aquellas titulaciones que garanticen una integración efectiva en el mercado laboral, así como dar una oportunidad a los jóvenes que han abandonado la Educación e integrar a los colectivos con necesidades especiales. En este sentido, la ley educativa que actualmente está tramitándose, la *Lomloe*, figura cómo las administraciones educativas establecerán una reserva de plazas para el alumnado con discapacidad en Formación Profesional.

Retos

Entre los retos que se plantean figuran el demográfico, con un incremento en los próximos años de la población entre 15 y 19 años, lo que justifica el incremento previsto de plazas en unas enseñanzas en que las matriculaciones han aumentado un 20% entre 2015 y 2019; los cambios en el modelo productivo, con un sector industrial que cada vez pierde más peso, y el fomento de una FP de Grado Básico, que, mediante metodologías como el modelo de aprendizaje por retos, se muestra como una herramienta clave para hacer frente al abandono escolar temprano.

Un informe alerta de la desigualdad entre CCAA por las medidas anticovid en los colegios

La Fundación Cotec para la innovación ha detectado que las políticas estrictamente educativas de las comunidades han quedado relegadas a un segundo plano respecto a las medidas sanitarias en los centros educativos frente al coronavirus, y se muestra una diversidad que puede generar desigualdad entre territorios.

REDACCIÓN Miércoles, 2 de diciembre de 2020

Lo ha señalado en un documento, conocido este miércoles, y en el que ha recopilado y analizado las normativas publicadas por todas las Administraciones educativas para el curso escolar 2020-21, marcado por el impacto de la covid-19 en el sistema escolar y en la actividad de los centros. El estudio Covid-19 y Educación III ha recogido 78 documentos publicados hasta el 15 de octubre por todas las comunidades autónomas más Ceuta y Melilla, abarcando las distintas órdenes, acuerdos, guías, instrucciones, circulares, medidas, protocolos, resoluciones, decretos y planes de actuación, así como sus actualizaciones derivadas de la evolución de la pandemia.

Uno de los aspectos estudiados son las medidas vinculadas a la evaluación, y 14 de los territorios mencionan la necesidad de adaptar el proceso a la modalidad de Educación a distancia. La propuesta de haber elaborado una evaluación inicial está presente en 11 territorios (Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Ceuta, Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y País Vasco). En tres comunidades también integran la evaluación de aspectos socioemocionales como parte de la misma (Asturias, Extremadura y La Rioja).

Respecto al objetivo de reducir los efectos negativos sobre el aprendizaje derivados del cierre de los centros, 13 territorios (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Ceuta, Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja, Melilla, País Vasco y Región de Murcia) presentan planes de refuerzo educativo diseñados para atender las necesidades de apoyo. Pero el formato de estos programas es variado, desde un desarrollo de normativa y planes específicos (Aragón) a menciones a la reformulación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), orientado en este caso a cubrir las necesidades vinculadas a la Covid-19 (Asturias, Aragón, Cataluña y Extremadura).

Otras proponen modificaciones horarias para realizar apoyos personalizados en función de la valoración individual del alumnado (Cantabria, Ceuta, Extremadura, La Rioja, Navarra y País Vasco plantean ampliar el horario de tarde para dichos refuerzos o desdobles). Por tanto, se ha evidenciado “una falta de uniformidad en todos los documentos consultados”, desde el formato hasta el nivel de sistematización de las medidas o cómo se catalogan y organizan. Ante un mismo tema, algunos territorios recogen simples menciones, mientras que otros diseñan planes estructurados y completos.

Para Cotec, es necesario un sistema de información más accesible, transparente, directo y coordinado ya que, en general, ni los territorios ni el Ministerio ofrecen un espacio con estas características a través del cual poder acceder a los documentos, normativas y textos aprobados. “Esta dificultad de acceso a la información no solo dificulta el conocimiento de los centros sobre los marcos legales a los que deben acogerse, sino que contribuye a favorecer la opacidad en el sistema educativo” y obstaculiza la disponibilidad de esa información para la comunidad educativa y para compartirlas.



¿Debate racional o trumpismo educativo?

Los planteamientos extremistas y apocalípticos de la derecha política y mediática sobre la LOMLOE impiden tener un debate racional y necesario sobre nuestro sistema educativo.

Marc Hortal Galí. 27/11/2020

Las elecciones americanas parecían haber traído un consenso. Políticos, periodistas y opinadores de todo el espectro ideológico coincidían en criticar las mentiras y el populismo de Trump y la polarización y el enfrentamiento que habían comportado. En su discurso de celebración, Joe Biden pregonó la necesidad de reconciliarnos y tratar al rival como un adversario con quien discutir y no como un enemigo al que destruir y recibió elogios por todas partes.

No ha pasado ni una semana y nos encontramos que las denostadas tácticas **trumpistas** renacen, esta vez, con motivo de la nueva ley educativa aprobada por el Gobierno central. La LOMLOE, que pretende derogar la conservadora LOMCE, ha recibido el rechazo frontal de la oposición y de los medios afines.

Por un lado, se acusa al Gobierno de destruir la escuela concertada y de enviar todos sus alumnos a la pública, sólo porque la ley incluye un limitado intento de repartir el alumnado con más dificultades y pone en cuestión el sistema de conciertos. Otras voces acusan al Gobierno de adoctrinar a toda la población porque la ley incluye la igualdad de género o la lucha contra el cambio climático entre sus objetivos. No falta tampoco la clásica acusación de rebajar el nivel y querer que todos los alumnos sean analfabetos por el hecho de suprimir las

reválidas. Otros autores advierten, incluso, del fin de la educación tal y como la conocemos. Sin olvidar mencionar la guerra civil. Tampoco podía faltar la cuestión de la lengua catalana. Como no podía ser de otra forma en una ley tan perversa, la LOMLOE suprime el castellano y convierte a los niños catalanes en monolingües. Finalmente, esta nefasta legislación suprime las escuelas de educación especial y deja desamparados a sus alumnos y familias. Para ser honestos, esta manera de argumentar no es patrimonio de la derecha. Una parte de la izquierda también ha considerado a veces como reaccionaria y un ataque a la escuela pública cualquier propuesta proveniente del ámbito conservador. Pero en este caso es la derecha y las organizaciones de la escuela concertada las que se lanzan a argumentaciones extremistas para oponerse a la ley.

Estas posiciones extremistas evitan las discusiones que deberíamos tener. ¿Podemos tener un debate sereno y racional sobre el papel de la escuela concertada, una anomalía en una Europa mayoritariamente dominada por la pública? ¿Podemos hablar sobre las diferentes condiciones de trabajo de los docentes de la pública y la concertada? ¿Podemos hablar de la problemática de la segregación escolar y su papel en una sociedad cada vez más desigual? ¿Podemos asumir que existe un importante debate sobre los objetivos de la escuela? ¿Podemos entender el debate metodológico entre innovadores y tradicionalistas como diferentes respuestas a una problemática común? ¿Podemos discutir de evidencias y resultados y abandonar prejuicios e ideas preconcebidas? ¿Podemos proponer modelos lingüísticos diferentes sin falsear la realidad de la lengua en Cataluña u otras comunidades con lengua propia? ¿Podemos abordar la infrafinanciación histórica de la educación en nuestro país? ¿Podemos debatir sobre el abandono escolar y las prácticas que contribuyen a reducirlo? ¿Podemos, en definitiva, plantearnos qué papel hace nuestro sistema educativo en una sociedad campeona en los índices de desigualdad europeos?

Esto sería muy complejo y requeriría argumentos, datos y, sobre todo, considerar al otro como un adversario racional. Además, los grises y las posturas intermedias no dan votos en sociedades cada vez más polarizadas. Mucho mejor adoptar un tono apocalíptico y organizar un combate contra un enemigo que quiere destruirnos a nosotros y a nuestra escuela.

Seguramente es uno de los peores momentos de la historia para plantear reformas educativas. Los centros y profesionales educativos ya desgastados por años de recortes se encuentran ahora estresados y tensionados por una pandemia para la que no tienen recursos ni respuestas. La tradición española de aprobar leyes educativas ha dejado una comunidad educativa escéptica sobre la capacidad de las reformas de mejorar la escuela, sobretodo cuando estas no vienen acompañadas de recursos. Por otra parte, algunos aspectos de la ley no son compartidos por todo el mundo y seguramente desde la izquierda y la escuela pública también se le podrían hacer críticas. No obstante, desde una óptica progresista no se puede desaprovechar la oportunidad para revertir los cambios de la Lomce y consolidar legislativamente mejoras para un sistema muy desigual.

La pandemia ha sido un choque terrible pero podría ayudarnos a construir una sociedad mejor. Un primer paso sería tener debates democráticos y respetuosos sobre un tema fundamental como la escuela. Deberíamos contribuir todos a construir un sistema educativo centrado en la equidad y dotado de los recursos adecuados. Como en tantos otros campos, parece que estamos muy lejos de aquí.

Marc Hortal Galí. Profesor de secundaria y director de Instituto

Flexibilidad curricular: ¿también tras la Covid?

La pandemia ha obligado a levantar la mano en la presión curricular que se ejerce sobre centros y profesores. En principio el objetivo es consolidar aprendizajes esenciales comunes. Pero algunos están aprovechando el resquicio para adaptar contenidos y competencias a su contexto. La nueva ley afloja la rigidez de los currículos y elimina los estándares de aprendizaje. ¿Logrará su desarrollo normativo ceder a los docentes un mayor protagonismo para decidir qué y cómo enseñan?

Rodrigo Santodomingo. 30/11/2020

Impacto desigual del cerrojo escolar el pasado curso. Semipresencialidad en secundaria este 2020-21, con sus consiguientes escollos técnicos y logísticos. Tiempo y recursos dedicados a minimizar contagios en la escuela. Nuevos cierres temporales de clases y centros. Miles de profesores novatos aterrizando en el aula. Un horizonte de alta incertidumbre.

La suma de factores únicos ha empujado a las administraciones educativas a hacer un alto en el camino en sus tendencias dirigistas. Se permite, excepcionalmente, una cierta flexibilidad curricular. Centros y profesores pueden abordar los extensos temarios tijera en mano. Se les concede margen de maniobra para podar lo superfluo y centrarse en lo troncal. Para fusionar enseñanzas interrumpidas el último trimestre del 2019-20 con los contenidos/competencias básicos de este curso. Para agrupar materias en ámbitos de conocimiento.

No pocos opinan que estos criterios más laxos no llegan por convicción. Serían en realidad consecuencia de la manifiesta incapacidad de las autoridades para seguir controlando qué se enseña en las escuelas de este país. Según esta visión —compartida por la mayoría de sindicatos y varias asociaciones de directores— la menor

rigidez curricular no habría nacido en las aguas calmadas de la reflexión. Hablaríamos, por el contrario, de una solución de urgencia ante el río desbordado de la pandemia.

En la práctica, el aprovechamiento de esta mayor autonomía para adaptar aprendizajes choca a veces con la presión añadida por cumplir los protocolos. Se ha aligerado el peso curricular dictado desde arriba, pero ha crecido exponencialmente la carga sanitaria. “Estamos tan atareados con la organización del día a día (señalización, medidas de higiene, espacios, equipos docentes, franjas horarias), que, como equipo directivo, aún no hemos podido abordar un enfoque curricular propio”, admite Juan Manuel Delgado, jefe de estudios del IES Rafael Frühbeck de Burgos, en Leganés (Madrid).

Con solo un 25% de plantilla fija, este instituto madrileño apuesta desde hace algunos años por un proyecto de renovación. Aspira a vincular las metodologías activas y el aprendizaje en contexto a un plan integral de convivencia. “El proceso se ha ralentizado”, lamenta Delgado. Aunque las dinámicas del cambio hayan sufrido un frenazo, el Rafael Frühbeck sí está pudiendo reducir el desfase curricular de su alumnado más vulnerable. “Tenemos muchas necesidades, no solo producto de la pandemia. Con más profesores, hemos podido responder a ellas, quizá no a todas, pero sí de una forma más estructurada y seria que en cursos anteriores, incluso introduciendo prácticas de co-docencia”, explica Delgado.

El contexto es esencial

El caso del IES madrileño ejemplifica la doble vertiente de la flexibilidad curricular durante los meses Covid. Ministerio y consejerías insisten en que el objetivo pasa por garantizar aprendizajes esenciales uniformes. Las licencias han de servir, en teoría, para consolidar esos conocimientos sin los cuales el alumno no puede progresar en cada asignatura. Se trata de apuntalar la estructura de un edificio ya construido. “No hay manga ancha”, aclara José Luis Castán, inspector de educación en Aragón, “sino unos criterios para que los centros seleccionen contenidos y tengan en cuenta la situación particular de sus alumnos”.

Pero hay quien ve una oportunidad de oro para avanzar hacia miradas más libres sobre el currículum. Con temarios dúctiles y los estándares de aprendizaje en suspenso, quizá los centros y docentes españoles estén pudiendo responder ellos mismos —en cotas inéditas— al qué y cómo enseñan. Sobre un esqueleto irrenunciable, colegios e institutos estarían construyendo sus propios edificios didácticos. Las autoridades solo exigirán este curso que se cumplan los mínimos, flotando el resto en una especie de limbo legal. Un amplio espacio para enseñar atendiendo a la idiosincrasia de cada escuela. “Que aprovechen esta oportunidad está dependiendo en gran medida de la trayectoria del centro, de su equipo directivo y de si ya tenía articulada una línea pedagógica propia”, apunta Antonio Bolívar, catedrático de Organización Escolar en la Universidad de Granada.

“No detecto tanto una preocupación por impartir los currículos condensados como un afán por trabajar cuestiones competenciales más globales”, señala Castán, quien cita la recuperación de los hábitos de trabajo, el reenganche escolar y la motivación como prioridades comunes. Al parecer, ese tipo de educación aterrizada en cada contexto está saliendo fortalecido. “Me consta que muchos profesores —sobre todo de ciencias sociales o naturales— parten de su realidad, aunque no lo pongan en las programaciones didácticas. Estoy convencido de que este curso lo están haciendo más que nunca, trabajando aspectos emocionales, haciendo entender a los alumnos los motivos de las restricciones o las dificultades que están pasando sus familias”, añade el inspector de la consejería de Aragón.

Orientación vs prescripción

Algunas regiones llevan tiempo ahondando en nociones moldeables del currículum. Suele ponerse como ejemplo la Comunidad Valenciana, cuya conselleria está procurando ampliar los límites de la autonomía (también curricular) hasta donde la ley lo permite. En 2018 lanzó un decreto que ofrece a los centros la opción de crear sus propios “talleres de profundización, que en la práctica pasan a ser asignaturas de pleno derecho”, explica Toni González Picornell, director del IES Pare Vitòria (Alcoy, Alicante) y presidente de ADIES-PV, la asociación de directores de Secundaria en la región. Su instituto ha establecido Laboratorio en 2º y 3º de ESO y Robótica en 4º. Este curso, añade, “la conselleria nos ha dejado claro que el currículum debe ser meramente orientativo”.

Orientación: término mágico en el debate curricular, contrapuesto normalmente al de prescripción. La preponderancia de una de las dos formas a la hora de concebir y ejecutar el currículum define, en buena medida, a los sistemas educativos en todo el mundo. No suele haber absolutos, pero sí claras inclinaciones.

A Castán le preocupa que “en los últimos 20-30 años” el sistema español insista en fijar “indicadores prescriptivos (criterios de evaluación, de logro etc...) para todos los cursos de la Primaria y la Secundaria”. En otros lugares, como Escandinavia, “los currículos son ante todo orientaciones y, a partir de ahí, el centro y el profesor construyen su propuesta temática y metodológica”. El inspector de Aragón estima que nuestro país “debería ir en este sentido”. En su opinión, un cambio de rumbo beneficiaría en especial “a los alumnos de zonas rurales, donde los aprendizajes significativos adquieren mayor relevancia”.

Incluso en países más cercanos, el marco curricular no inhibe tanto como en España la libertad de cátedra ni convierte a los proyectos de centro en campos de minas burocráticos. Bolívar traza una comparativa con nuestros estados fronterizos: “En Portugal corresponde a los centros establecer el 25% de sus contenidos [la LOMLOE incluye como novedad un escueto 10%]. Francia marca lo que llama un zócalo común que deben adquirir todos los alumnos; más allá de esa garantía, existe un alto margen para adaptar los aprendizajes”.

Optando por un enfoque de máximos, sostiene Bolívar, España cristaliza una losa cultural, una idea arraigada que trasciende el ámbito normativo: “Aquí se piensa que flexibilidad implica bajar el nivel. Y no se trata de que cada profesor haga lo que quiera, sino lo que requiera el alumno en cada situación para ser un ciudadano sin riesgo de exclusión”. El catedrático de la Universidad de Granada vincula el exceso controlador con nuestras altas tasas de fracaso y abandono. A pesar de las variadas modalidades de diversificación, España sigue destacando en condenar al estudiante que no logra alcanzar el elevado listón que fija para todos.

Profesor profesional

Al suprimir los estándares de aprendizaje, la nueva ley podría insuflar aire fresco al reverso evaluativo de los currículos. “Europa habla de competencias, no de estándares extremadamente detallados. Pensemos en los idiomas. La competencia es hablar y escribir esa lengua, sin entrar en cada estándar gramatical concreto”, explica González Picornell.

La LOMLOE también prevé una mayor ligereza en los temarios y la creación de un Instituto de Desarrollo Curricular que, en colaboración con las CCAA, revisará qué se considera relevante enseñar en las escuelas. Bolívar no oculta su escepticismo. Y lo argumenta recordando la experiencia de la LOGSE, “que hablaba de un currículum abierto y flexible” pero en su desarrollo sucumbió a la tentación de “marcar niveles comunes para titular” guiándose por una política de máximos.

Castán y Bolívar coinciden en que cualquier tentativa de ensanchar los dominios curriculares en la escuela — por bienintencionada que sea— fracasará si no se acompaña de confianza en la profesionalidad del enseñante. “Hemos convertido la docencia en un trabajo desprofesionalizado: hay que aplicar lo que está mandado”, lamenta Bolívar. El énfasis formativo se antoja, para Castán, insoslayable. “Con una buena formación metodológica, el profesor sabe moldear y reestructurar el currículum en función de su contexto”, comenta. Ahora que empezamos a ver la luz al final del túnel Covid, con una flamante nueva ley entre manos, queda la incógnita sobre si la LOMLOE sabrá transformar, en su plasmación, la experiencia de estos meses en un cambio a largo plazo.

LOMLOE: análisis de posibilidades para una mejora del sistema educativo

La educación es el espacio público donde se construye el futuro; es, en esencia, un espacio de utopía, es decir, de construcción de posibilidades que tanto el individuo como la sociedad exploran con el paso de los años. Desde esta perspectiva, asumiendo que la educación es el ámbito de la utopía, es comprensible que desde distintos planteamientos ideológicos y distintas visiones del mundo se pretenda definir la educación del presente para configurar así, a corto, medio y largo plazo, la sociedad del futuro.

Fernando Trujillo. Universidad de Granada. 02/12/2020

En este sentido, parece inevitable que la educación esté sometida a los vaivenes de la contienda y la disputa política. Si a este vínculo entre educación y futuro añadimos, además, la estrategia de crispación que desde hace ya demasiados años se ha asentado en la política española, y que afecta a todos los ámbitos de nuestra vida pública y casi privada, entonces parece muy complicado aspirar no ya a pactos de estado por la educación sino a consensos mínimos que garanticen una cierta sostenibilidad legislativa prolongada en el tiempo.

Por otro lado, las leyes educativas no son textos planos sino más bien textos corales, documentos que surgen como resultado de múltiples negociaciones, aportaciones y debates, llenos de matices e implicaciones futuras a veces difíciles de prever. Además, en las leyes educativas se articulan desde aspectos generales de política educativa, más o menos vinculados con planteamientos ideológicos y visiones concretas del mundo, hasta aspectos muy concretos y técnicos vinculados con la organización más eficaz de los centros educativos o el desarrollo del currículo para promover el desarrollo integral y el aprendizaje de nuestro alumnado.

Por este motivo, si aspiramos a una ley educativa sostenible y que responda a principios educativos con un mínimo de consenso, entonces debemos delimitar aquellas cuestiones que responden a criterios políticos y aquellas que responden a criterios técnicos avalados por el conocimiento científico y profesional. Los primeros, nos guste o no, serán objeto de debate de manera prolongada en una sociedad plural y diversa como la nuestra; los segundos, sin embargo, tienen sus propias reglas para la búsqueda del consenso dentro del debate científico y profesional y aquí sí podemos exigir estabilidad para construir lo que podríamos llamar una arquitectura educativa mínima viable.

En este sentido, la LOMLOE contiene posibilidades interesantes que podrían contribuir a fortalecer esa arquitectura educativa que viene construyéndose desde los años 80, especialmente si nos centramos en las cuestiones más técnicas de la ley y dejamos de lado aquellos aspectos que pertenecen al debate político. Sobre estos últimos aspectos ya se ha vertido, y se vertirá aún más, mucha tinta en todos los medios de comunicación y en los canales de difusión propios de las distintas opciones políticas del arco parlamentario; frente a este debate que apunta a ser estéril y cíclico, ha llegado el momento de que los profesionales

hagamos una lectura seria y serena de la nueva ley para ver cuáles son sus aportaciones y cómo podemos usarlas en beneficio de la educación de nuestro país.

Para el análisis de la ley es importante comprender que ésta se organiza en torno a tres objetivos claves: la actualización de la LOE, la eliminación de los aspectos más disfuncionales de la LOMCE y la orientación del sistema educativo hacia el éxito del alumnado. Intentaremos analizar estas tres claves a continuación.

En primer lugar, entre la LOE y la LOMLOE han pasado catorce años, un tiempo más que suficiente para plantear una actualización de una ley fundamental para el bienestar y el avance de la sociedad y la ciencia. Así, entre las novedades que era necesario incorporar a la ley, el Consejo de la Unión Europea dictó en 2018 la Recomendación de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, la cual no sólo revisa el listado de competencias clave sino que establece que los Estados miembros deben “incorporar las ambiciones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (...) en la educación, la formación y el aprendizaje”. Dado el papel central que tienen las competencias clave en nuestra normativa (mayor, por supuesto, que el papel que juegan en nuestras prácticas educativas, a pesar de los años transcurridos desde su aparición en la LOE) y la importancia de los ODS de las Naciones Unidas, parece razonable que se proceda a una actualización del marco legal y, posteriormente, de los currículos que de éste se deriven.

En segundo lugar, no podemos olvidar que fueron muchas las voces críticas con la aprobación de la LOMCE y solicitaron desde el primer momento su pronta derogación. A diferencia de las críticas que está recibiendo la ley actual, la LOMCE fue duramente criticada por los profesionales de la educación por motivos técnicos como la incorporación de itinerarios, las evaluaciones externas de fin de etapa o la complejidad innecesaria que cubrió al currículo que se derivó de la ley, por no mencionar otros motivos de carácter político vinculados con la segregación y la inacción ante la desigualdad. En este sentido, la LOMCE no sólo fue una ley que se aprobó exclusivamente con los votos a favor del partido que gobernaba en aquel momento en España y contra la opinión mayoritaria del resto de partidos y de la comunidad educativa sino que contenía problemas técnicos que había que corregir necesaria y urgentemente, como la propia dificultad a la hora de poner en marcha algunas de las cuestiones mencionadas ha demostrado en la práctica.

En tercer lugar, la LOMLOE asume una perspectiva que estaba presente en nuestra legislación pero que intenta ser reforzada por esta nueva ley: la orientación del sistema educativo hacia el éxito de todo el alumnado, que es el último sentido de la inclusión educativa. En un país con tasas de fracaso y abandono escolar muy por encima de lo deseable, debemos entender que la escolarización obligatoria no sólo supone la obligación de asistir a la instrucción por parte del alumnado y sus familias sino, fundamentalmente, la disposición de todos los recursos y medios al alcance de la sociedad y los centros educativos para que el derecho a la educación se concrete en el desarrollo integral y el aprendizaje para todos los estudiantes, haciendo todo lo posible para que cada persona cultive sus capacidades de manera adecuada y no salga expulsada del sistema educativo, como en la actualidad ocurre para un porcentaje inaceptable de jóvenes.

En este sentido, la ley incorpora cuestiones como la integración del currículo y el trabajo por ámbitos o la revisión del sentido de la evaluación y la promoción, que pasan a ser tareas en manos del profesorado para que éste pueda valorar, con todos los datos a su alcance, cómo ha sido la evolución de cada estudiante y cuál puede ser su desarrollo en el futuro. Estas novedades conducen a pensar que la organización escolar, el currículo, las metodologías de enseñanza o las estrategias de evaluación han de estar al servicio del alumnado, haciendo realidad los principios de calidad y equidad de la única escuela admisible en una sociedad democrática, la escuela inclusiva.

Así pues, desde estas tres claves podemos interpretar algunos de los cambios más importantes que incorpora la nueva ley educativa en el ámbito de la escolarización obligatoria. Pongamos algunos ejemplos:

- se incorpora una referencia explícita a las aportaciones de la educación no formal dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida y su vínculo con la educación formal para el desarrollo y la adquisición de competencias (artículo 5 bis);
- se define el currículo y se afirma de manera explícita que éste “en ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y el disfrute del derecho a la educación” (artículo 6.2). Además, más adelante se expresa el deseo del legislador de realizar revisiones periódicas de los currículos para hacer de estos herramientas actualizadas al servicio de la educación (artículo 6.6 y 6.7); por otro lado, se anuncia un proceso de clarificación de los elementos del currículo, que tendrá que ser desarrollado más adelante, pero que, por el momento, hace que los estándares de aprendizaje evaluables pasen a tener carácter orientativo hasta que se implanten las modificaciones previstas en la ley relativas al currículo (disposición transitoria segunda bis);
- se recupera la definición de la educación infantil como etapa educativa con identidad propia y se redefinen sus objetivos. En este sentido, es importante recordar que la literatura científica ha demostrado suficientemente el impacto de la educación infantil en el desarrollo posterior de niños y niñas y su importancia en la lucha contra la desigualdad y para la atención efectiva de las necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 12.1 y artículo 17);
- se recuperan los ciclos en educación primaria, una organización más respetuosa con el desarrollo y el crecimiento de los niños y niñas en esta etapa que la estructura anual de la LOMCE a la vista de los resultados de la investigación en psicología evolutiva y otras áreas de conocimiento (artículo 18);

- se añade a los planes de fomento de la lectura, tan necesarios para el desarrollo de una competencia comunicativa plena en el contexto académico, la alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes, acorde con el planteamiento de las alfabetizaciones múltiples que defiende, entre otros, la UNESCO (artículo 19.3);
- se elimina la mirada cuantitativa para la promoción en beneficio de un enfoque educativo que contemple medidas personalizadas y planes específicos de refuerzo para evitar el fracaso y el abandono escolar (artículo 20 y artículo 28);
- se incorpora la integración de materias en ámbitos al catálogo de medidas para garantizar el desarrollo y el aprendizaje de todo el alumnado y la atención a las necesidades específicas del alumnado (artículo 22.5);
- se requiere el desarrollo de proyectos “significativos y relevantes” dentro del horario lectivo así como la resolución colaborativa de problemas, en un intento claro de promover las metodologías inductivas (aprendizaje basado en proyectos y en problemas, aprendizaje basado en la indagación, aprendizaje-servicio, etc.) en nuestro sistema educativo, que tradicionalmente ha favorecido las metodologías deductivas, pero sin estigmatizar ningún método de enseñanza (artículos 19.4, 24.3 y 26.2);
- se determina la garantía de inclusión tanto en los centros públicos como en los centros privados concertados mediante el establecimiento de una proporción equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el ofrecimiento de los recursos personales y económicos necesarios para realizar tal apoyo (artículo 81 y 87.1);
- se evita la discriminación por motivos socioeconómicos y se garantiza la inclusión de todo el alumnado eliminando cualquier posibilidad de aportación económica por parte de las familias de los estudiantes vinculada con la enseñanza, aportaciones a fundaciones o asociaciones o servicios obligatorios asociados a la enseñanza (artículo 88);
- se promueve la utilización de las TIC y la formación en digitalización y lenguas extranjeras así como los programas de investigación e innovación; también se indica que el proyecto educativo debe recoger la estrategia digital del centro, que incluirá aquellos entornos virtuales de aprendizaje empleados por los centros (artículo 55 nonies, apartado 3);
- se promueve una cultura de la sostenibilidad ambiental y la cooperación social para proteger nuestra biodiversidad así como la existencia de caminos escolares seguros y los desplazamientos sostenibles (artículo 110.3);
- se garantiza que la Administración pública velará por el acceso de todos los estudiantes a los recursos digitales necesarios para garantizar el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones, un principio que la pandemia de COVID-19 ha demostrado que no era efectivo en nuestra sociedad (artículo 111 bis, apartado 2 y 7);
- se requiere que las personas aspirantes a la dirección de un centro educativo diseñen un proyecto de dirección “orientado a lograr el éxito escolar de todo el alumnado”, tomando para ello en consideración las propuestas que articula la propia ley (artículo 135.4)
- se fomentará la creación de bases unificadas de conocimiento, evidencias y buenas prácticas y se promoverá el desarrollo de centros de investigación que sean referentes especializados para la investigación e innovación educativas (disposición adicional trigésima quinta);
- se emplaza a las comunidades autónomas y a los representantes del profesorado a presentar, en el plazo de un año tras la entrada en vigor de la LOMLOE, una propuesta normativa para regular la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente (disposición adicional séptima);
- se contempla el incremento del gasto público educativo hasta un mínimo del 5 por ciento del producto interior bruto (disposición adicional octava);
- se contará con un modelo de Plan de Contingencia para dar continuidad a la actividad educativa en cualquier circunstancia, lo cual supone un aprendizaje a partir de la experiencia de la COVID-19 (disposición adicional décima).

Así pues, tras este análisis somero entendemos que esta nueva ley ofrece mimbres para dar respuesta a los tres objetivos que se planteaban: obviamente, en primer lugar, corrige aquellos aspectos técnicos de la LOMCE que necesitaban ser revisados urgentemente; en segundo lugar, actualiza contenidos y procedimientos que habían quedado desfasados en la LOE de 2006 y, finalmente, incorpora elementos que nos permiten aspirar a una sociedad más inclusiva y preparada para los retos del futuro.

Por otro lado, en este análisis no se hace referencia a los debates surgidos en torno a la ley en los medios de comunicación, centrados fundamentalmente en la enseñanza del castellano en los territorios con lenguas co-

oficiales, la existencia o presunta desaparición de los centros de educación especial o la relación entre los centros públicos y privados. Aunque no pretendo negar la importancia de estas cuestiones, en la ley no existen elementos que justifiquen la preocupación que parece haber surgido sobre las mismas, la cual parece estar más vinculada con la estrategia de crispación que se ha apoderado de nuestro debate político que con un debate serio y sereno sobre aspectos que puedan mejorar decididamente nuestro sistema educativo.

Así pues, no perdamos tiempo en falsos debates, más mediáticos que técnicos, y centrémonos en las cuestiones que sí incorpora la ley y que tienen capacidad transformadora y renovadora de nuestro sistema educativo, analizando en todo caso cómo enriquecerla y mejorarla con las aportaciones de la investigación educativa y el conocimiento profesional de las educadoras y los educadores de nuestro país. En este sentido, hablar con calma y en positivo sobre cuestiones como la ratio y la necesidad de personalización del aprendizaje, la urgencia de la renovación de las infraestructuras educativas o la importancia de una transformación digital efectiva y que añada valor a nuestra educación, entre otras cuestiones, es más relevante que enredarnos en los debates que interesan a ciertos grupos políticos o a un cierto sector de la patronal educativa.

En definitiva, con la próxima aprobación de la LOMLOE se cubre la primera etapa de un largo camino. Ahora llegan dos hitos importantes: la asignación presupuestaria a Educación en los presupuestos del próximo año (y venideros), que determinará el recorrido de esta ley en la práctica, y el desarrollo normativo de la LOMLOE, con dos temas importantes por resolver como son la definición de ese “currículo orientado hacia el éxito” y la renovación del acceso, la carrera y la formación docente. Hay mucho por hacer y será necesario disponer del presupuesto, los recursos y el ánimo para recorrer el camino. La utopía nos espera; no podemos fallarle.

ESCUELA

El empleo en la FP promociona cursar esta modalidad **EDITORIAL**

Dar el lugar merecido a la Formación Profesional es lo que quieren algunas instituciones vinculadas a esta modalidad y el propio gobierno. El alumnado matriculado en enseñanzas de Formación Profesional ha subido en los últimos cinco años un 19,8%, según la Estadística del Alumnado de FP para el curso 2018-2019 publicada por el Ministerio de Educación. Además, el alumnado en esta modalidad en Europa no es suficiente para cubrir los puestos de trabajo demandados por las empresas en un futuro inmediato. Así lo aseguraba hace un año un estudio elaborado por el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE). Pese a tener más empleabilidad, los estudiantes y familias continúan sin tener la suficiente información sobre este tipo de salidas formativas.

Pese a su creciente popularidad, no son suficientes los esfuerzos en promocionarla. Aunque haya dejado de estar condenada al ostracismo para convertirse en una opción con alto nivel de empleabilidad, las familias recomiendan aún a sus hijos e hijas hacer una carrera universitaria, según el «Estudio sobre el papel de las madres y padres en la orientación profesional de sus hijos», elaborado con Dualiza Bankia.

Ya en 2016, las ofertas de empleo solicitaban candidatos/as que dispusieran de, al menos, una titulación de FP, en un 32% de los casos. Y, recurriendo a datos de años anteriores, cabe destacar que en 2014 el 19% de personas con titulación universitaria se encontraba en situación de desempleo, mientras que en Formación Profesional esta cifra disminuía al 11%.

En la actualidad los estudios profesionales son más cercanos a la realidad del mercado de trabajo y dan respuesta a la necesidad presente de personal especializado en los distintos sectores profesionales.

Ya no es necesario tener la bola de cristal para mirar el futuro. Por primera vez en España, las ofertas de Formación Profesional superan a las ofertas para universitarios y, de aquí a 2030, España necesitará más técnicos formados en FP.

Educación inclusiva en 10 años, ¿realidad o utopía?

Mar Lupión

«Para un oso polar, su sitio es el Polo Norte. Lo puedes poner en la selva tropical pensando que ahí va a estar más integrado porque hay muchos más animales y se está mejor. Puedes intentar crear un entorno perfecto para él, inclusivo. Pero su entorno natural es el Polo Norte, es su sitio porque para ellos no es un lugar inhóspito, sino que es el lugar en el que están a gusto». Con esta metáfora, Luis Rojo, de la Plataforma Inclusiva sí, Especial, también trata de explicarnos por qué el ha decidido que su hijo, un niño con necesidades educativas especiales, acuda a un centro de educación especial y por qué se opone a que la Administración le obligue a escolarizarlo en uno ordinario.

Los centros de educación especial llevan preocupados desde que comenzara a tramitarse la LOMLOE. No solo por el ruido mediático que se ha generado alrededor y que ha dado lugar a un enfrentamiento forzoso con las escuelas ordinarias. La disposición adicional cuarta de la conocida como «Ley Celaá» les inquieta.

La LOMLOE apunta sobre la educación especial lo siguiente: «el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas [...] desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas [...], los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad». Sobre los centros especializados dice que «las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios».

Temen que esto suponga su desaparición. Sin embargo, cabe preguntarse si, tal y como están las cosas actualmente, ese horizonte de 10 años es factible o, más bien, una utopía.

Rojo cree que este texto es «una burla a los padres que ya llevan a sus hijos con discapacidad a la ordinaria. ¿Por qué hay que esperar 10 años? Tienen que poner los medios ya. No se trata de decir que en 10 años los centros ordinarios han de estar preparados para recibir a los 37.000 alumnos de la especial, se trata de centrarse en los 170.000 alumnos con discapacidad que ya tenéis y que no están bien atendidos en muchos casos».

Un largo camino por recorrer

Jesús Martín, delegado del CERMI Estatal (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU para la Discapacidad, advierte de que la situación de partida no es la ideal, puesto que «la educación ordinaria no está preparada para acoger a niñas y niños con discapacidad intensas, pero eso no significa que tengamos que separarlos».

Lamenta que «las personas con discapacidad llevamos mucho tiempo al margen de la vida en común en otras estructuras. No hablo solo de los centros de educación especial, que han hecho una labor magnífica. Si no fuera por estos centros, estaríamos en una situación de desamparo educativo [...]. Tenemos que centrarnos en cómo ha de ser el horizonte de inclusión para hacer esa transición ordenada, serena, sensata y con todas las garantías de equidad, aprendizaje, presencia y participación». Insiste en que «no se trata de tener a niñas y niños en los colegios como muebles o en una esquina, sino que han de aprender y estar en los patios, en los comedores, en igualdad de condiciones con otros niños y niñas».

Para CERMI Estatal, la educación inclusiva «debe trascender a la discapacidad. Tenemos situaciones de niños migrantes, de niños en situación de pobreza en centros gueto. La educación ordinaria a día de hoy no es educación inclusiva. Estamos haciendo un debate partidista que no queremos hacer. Dejemos ya de polarizar, lo que hay que hacer es trabajar para transformar el sistema educativo en clave de inclusión para que acoja a los alumnos sea cuales sean sus circunstancias». En relación con esa polémica suscitada a raíz de la presentación de la LOMLOE, consideran que «vemos en ella poca capacidad de transformación educativa o, incluso, de revolución educativa. Tenemos que hacer una reflexión desde la necesidad educativa. Si se hace una lectura en profundidad de la ley, no se entiende por qué se han sacado las cosas de quicio. Está claro que no va a cambiar nada». Y añade que «lo verdaderamente importante es que se dote de una vez por todas de presupuesto suficiente para que las escuelas, todas, sean espacios saludables, accesibles, inclusivos para todas las niñas y niños sin excepciones. El plan que se cita en la disposición adicional cuarta ha de tener su reflejo en los Presupuestos Generales del Estado, que no es así. Sin recursos, la inclusión se va a convertir en una quimera».

Anxo Queiruga es el presidente de la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE) y ve con cierto escepticismo ese plazo de 10 años que plantea el gobierno: «siendo optimista, creo que harán falta 20 años. Ya conocemos cómo funcionan las cosas. Legislación en este país hay mucha pero es necesario poner los medios para que llegue a buen puerto. Una ley sin memoria económica no sirve. Está bien que los niños y niñas puedan ir a los centros ordinarios, pero no para estar aparcados. Tienen que estar allí con los apoyos necesarios para seguir las clases como cualquier otro niño. Mientras no sea así, no será educación inclusiva».

Desde la Federación de Sindicatos Independientes de Educación (FSIE), su secretario general, Javier Muñozerro, coincide en señalar la falta de medios: «en la situación actual, hay que reconocer que estamos muy carentes de medios materiales y humanos para esa inclusión. Los alumnos con necesidades educativas especiales requieren de una dedicación y una atención más personalizada en algunos momentos. Ahora mismo, el sistema ordinario no reúne las condiciones para que estos niños y niñas puedan estar en un centro ordinario». Muñozerro califica el plan del Ministerio como «una teoría muy bonita pero irrealizable». Señala que la inclusión total es «prácticamente imposible. Creo que los niños y niñas con discapacidad son felices en sus centros especiales y ocupacionales porque se consigue el objetivo final de la integración. Por eso apelamos a la voluntariedad de las familias a la hora de decidir cuál es el lugar más adecuado para escolarizarles».

«Ahora mismo nos encontramos con que hay centros ordinarios que escolarizan a niños con discapacidad y no son accesibles», nos cuenta Amalia San Román, responsable de educación inclusiva de la plataforma Plena Inclusión. Señala que «hay mucha confusión en lo que se nombra como educación inclusiva y hay una

tendencia a pensar que la educación ordinaria es inclusiva per se. En realidad, se trata de llevar los apoyos que necesitan los niños a los centros en los que van a estar. Que sea un centro ordinario no quiere decir que sea inclusivo», señala.

Cree que ahí está el problema que ha generado tanta polémica en los medios: «creo que los centros se sienten agraviados por eso. Ellos saben bien que muchos niños y niñas que se escolarizan con ellos vienen rebotados de ordinaria, vienen de un sistema que está fallando para ellos y llegan a la especial, donde las ratios son más reducidas, los profesionales tienen una formación más especializada, hay materiales accesibles, etc. En definitiva, todo lo que tendría que estar en la ordinaria. Nuestra idea es que, si toda esa dotación de la especial estuviera en la ordinaria, la capacidad para atender a estos niños con calidad sería buena. Realmente no se está haciendo así».

Pequeños y grandes pasos hacia una escuela inclusiva

Son muchas las demandas y las acciones necesarias para que el sistema ordinario esté preparado para atender con calidad y con equidad a los niños con discapacidad. Tantas, que incluso 10 años parece un período corto para conseguirlas.

Jesús Martín, de CERMI, cree que el primer paso es «sentarnos y hablar con todos los sectores: expertos en inclusión, juristas, sociedad civil, comunidad educativa, agentes sociales y, por supuesto, con organizaciones afectadas por índices mayores de discriminación y exclusión, como puede ser el movimiento CERMI». Después, apuesta por «sentarnos y ver las opiniones y posturas, habría que empezar a construirlo y para eso están los expertos, tanto legisladores como el Gobierno. Recordemos que la LOMLOE no ha tenido ni comparecencias, una anomalía en democracia. El primer paso, principal y presente en todo el proceso de este diálogo civil con todos los actores implicados. Luego se verá cómo se construye esta ley, pero necesita evidentemente tiempo. Por ejemplo, para acordar el papel que han de tener los centros especiales en este nuevo sistema educativo de inclusión, cómo va a ser el papel de los niños, los profesionales, etc.». Hace hincapié en que «hasta el momento, las leyes de educación que ha tenido nuestro país se han hecho para niños estándar, niños que leen, que oyen más que ven, que caminan, que son españoles, con un nivel de renta medio. Todo lo que se sale de esos estándares se queda fuera de la ley y, por tanto, fuera de las escuelas y del sistema educativo».

En Plena Inclusión apuestan por un «trabajo en tándem», entre los centros ordinarios y los de educación especial, según nos explica Amalia San Román. «Hemos visto que compartir el conocimiento de los docentes especialistas con los de la ordinaria es muy enriquecedor porque los planes de formación al profesorado normalmente no están especializados en ningún tipo de discapacidad. Cualquier docente te dirá que, al terminar la carrera, no tiene ni idea de, por ejemplo, utilizar pictogramas, de lo que es la lectura fácil, de lo que son metodologías activas basadas en tecnología sencilla para que toda la clase pueda aprender lo mismo en diferentes niveles». Cree que en estos 10 años «hay que utilizar el conocimiento que hay en la especial y compartirlo. También mejorar las competencias de los docentes en ordinaria, en sus propios planes de formación al profesorado, que incluyan metodologías y prácticas que les van a resultar imprescindibles. Por ejemplo, ahora que se habla mucho del diseño universal de aprendizaje, a lo mejor es un marco que ha de conocer todo docente cuando llega a un aula diversa». Y puntualiza que «ya no hablamos solo de discapacidad, sino de niños con necesidades educativas de cualquier tipo, con dificultades en el lenguaje o en el aprendizaje, por ejemplo».

Otro de los puntos a mejorar en la próxima década si se quiere alcanzar el objetivo de la escuela inclusiva es, para San Román, «el desconocimiento que hay en la accesibilidad cognitiva, que es la capacidad para entender lo que te están contando. La mayoría de los docentes no saben ni a qué responde esto ni cómo se hace. No es algo que mejore solo la inclusión de los niños con discapacidad, sino que sería muy efectivo para el aula diversa al completo». Pendiente queda también la revisión del currículo: «vemos que el Ministerio está haciendo un esfuerzo en la flexibilización del currículo. Nos parece un acierto, habría que flexibilizar los currículos, que los aprendizajes sean significativos, que estén bien apoyados. No todo el mundo aprende lo mismo de la misma manera. No hay que inventar nada, en la normativa europea que se supone que asumimos ya se habla de que hay que tender a hacer evaluaciones más flexibles y que puedan reconocer cómo va progresando cada niño en base a objetivos generales, pero reconociendo que los aprendizajes van a ser distintos».

Puestos a imaginar cómo podría ser esa realidad en 10 años, en Plena Inclusión imaginan «un centro de educación especial entendido como un centro de recursos zonificado para los colegios ordinarios de alrededor. Es lo que ocurrió con la ONCE, cuando se propuso escolarizar a todos los niños con discapacidad visual. Cada vez que un niño con estas características llegaba a un cole, la ONCE enviaba a un equipo que formaba a la plantilla, traía los apoyos técnicos y hacía un acompañamiento. Así nos lo imaginamos».

En CERMI quieren dejar claro que «los alumnos con discapacidad no tienen necesidades educativas especiales. Tienen la necesidad de ejercer un derecho, que es el derecho a la educación. Tienen las mismas necesidades educativas que cualquier otro niño u otra niña. En nuestras leyes se utiliza constantemente el término "especial" como si fueran hadas o duendes. Son titulares de derechos humanos como el resto de niñas y niños».

El Gobierno tiende la mano a la privada de la escuela infantil

Daniel Martín

Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación, ha enviado un mensaje de tranquilidad al sector de la educación privada de cero a tres años. Ha reconocido las «dificultades» que atraviesa y asegura que la Ley Celaá reforzará la escolarización infantil, lo que paliará la crisis en este subsector.

Lo ha hecho este sábado en el EDU FORUM 2020, organizado por la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (ACADE). Isabel Díaz Ayuso, presidenta de la Comunidad de Madrid, también ha intervenido en el evento, aunque no en directo sino en un vídeo grabado para la ocasión. Defendió de nuevo que la nueva ley educativa es «dañina para la enseñanza» y que atenta contra libertad de elección de las familias.

ACADE viene alertando de la «dramática situación» por la que están pasando las escuelas infantiles privadas para alumnos de 0 a 3 años desde el pasado mes de marzo, cuando el Gobierno decretó el Estado de Alarma por la pandemia de coronavirus. Antes de la expansión de la Covid-19, estos centros eran más de 5.000. Escolarizaban a unos 250.000 niños y empleaban a unas 5.000 personas.

Este curso las matriculaciones se han reducido un 40% de media, aunque en las zonas más afectadas por la incidencia del virus y las medidas restrictivas impuestas esta caída llega al 80%, según esta asociación de la educación privada, que organizó el pasado sábado un encuentro virtual en el que participó el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, que echó un capote al sector, al menos con buenas intenciones.

«Quiero mandar un mensaje de apoyo al sector de la educación privada, porque sé que está teniendo dificultades, todos las tenemos. Son lógicas. Algunos subsectores, han notado esto mucho más, como las escuelas infantiles. Si esta tarea de desarrollar la educación infantil cala socialmente, nos va a beneficiar a todos y a todos los centros. Tenemos tanta tarea y tanta población que hay sitio y oportunidades para todos», señaló el número dos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que encabeza la ministra Isabel Celaá, en referencia a la ampliación de plazas para esta etapa educativa que impulsa el Gobierno.

En lo que fue la segunda edición del EduForum de ACADE, Tiana incidió en que se producía por «streaming», lo que calificó como «una muestra de la realidad que estamos viviendo y que están viviendo nuestros centros educativos». «De un día para otro se acabó la actividad lectiva en marzo y tuvimos que empezar de cero», añadió Tiana, que agradeció su esfuerzo «al profesorado, los responsables de los centros, a las personas que han estado al pie del cañón» en una época que «nos ha abierto un montón de posibilidades y de retos muy importantes» como la digitalización, o la adquisición de las competencias básicas. Para el secretario de Estado, es clave saber «cómo podemos atender a los alumnos que se nos van descolgando», algo que definió como «un reto enorme para ellos, pero también socialmente». «Estos retos nos están moviendo a trabajar», indicó Tiana, que destacó los acuerdos alcanzados con las comunidades autónomas y el haber podido «trabajar de una manera coordinada». «Ahora estamos en un momento en el que, después de esas enseñanzas primeras, tenemos que sacar aplicaciones e iniciativas», indicó.

Tiana a los críticos de la Ley Celaá: «Que se la lean»

Tiana defendió la Ley Celaá, aprobada en primera vuelta por el Congreso de los Diputados y que ahora tendrá que pasar a ser aprobada en el Senado para después ser refrendada en la Cámara Baja y emplazó a sus retractores a «que se la lean». «Que se la lean y que vean lo que dice. Creo que abre posibilidades para el futuro, sobre la digitalización del sistema educativo, que no es solo instrumentos y equipamientos, sino desarrollo de las competencias digitales. Estamos desarrollando la FP, que es necesario expandir porque estamos por debajo de donde deberíamos. Hemos estrenado esta semana un foro sobre currículo, para que esas competencias que tienen que adquirir los jóvenes sea la formación en el inicio de su vida. Tenemos que ver qué medios ponemos. Esto es lo que me interesa y me preocupa y a lo que quiero dedicar mis energías», enfatizó el mayor cargo técnico del Ministerio.

Tiana también se refirió al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de la Unión Europea: «Estoy satisfecho porque tenemos recursos para esos fines, que pasan por el desarrollo del Primer Ciclo de Educación Infantil, la digitalización, la FP o el seguimiento a los más vulnerables para que no abandonen el sistema». «Tenemos una tarea de país, importante, con mucho dinero que tenemos que invertir de manera productiva para sacar el máximo rédito para nuestra sociedad. Si no lo logramos estaremos haciendo las cosas muy mal», agregó el alto cargo de Educación, que destacó que «estamos en un momento muy crucial para tomar decisiones sobre muchas cosas». «Necesitamos ir todos juntos, estar en contacto y trabajar de manera coordinada, por lo que les tiendo la mano», zanjó en referencia a los responsables de la enseñanza privada de ACADE.

Ayuso sobre la LOMLOE: «Es muy dañina para la enseñanza»

Más beligerante se mostró Isabel Díaz Ayuso, presidenta de la Comunidad de Madrid. Destacó que se iba a decidir el futuro de la educación de ahora en adelante. En este sentido, Ayuso celebró «que la transformación

digital sea uno de los ejes». «En Madrid lo tenemos claro, es uno de los pilares de nuestra acción de gobierno», afirmó. A la próxima ley educativa, la LOMLOE, la presidenta autonómica la tachó de «una amenaza muy dañina para la enseñanza, que ataca frontalmente principios que defendemos desde hace muchos años: libertad de elección de las familias, la calidad de la enseñanza, el mérito y la excelencia y el papel del profesor. No el igualitarismo a la baja». La líder popular además instó a la «defensa a aprender en español, un derecho constitucional que pretende socavarse en medio de la mayor crisis que ha vivido nuestro país en décadas», en referencia a uno de los apartados de la futura norma, que permite que el castellano no sea la lengua vehicular de la enseñanza en algunas regiones.

Y en medio de ambos ponentes, Juan Santiago, Presidente de ACADE, quien clamó para ir todos a una en materia educativa, pero no pasó la oportunidad de denunciar la situación que vive la enseñanza privada a causa de la pandemia, principalmente las escuelas infantiles. «Esperamos que lo antes posible podamos volver a la vieja normalidad», manifestó el responsable del lobby de la enseñanza privada, quien afirmó que por delante hay «un futuro que si antes era incierto, ahora mucho más». A este respecto, apuntó que «la pandemia ha adelantado los cambios a nivel educativo».

«Tenemos que preparar el futuro, y hacerlo desde un momento histórico en el que ha habido un cambio profundo de la sociedad», apuntó Santiago, que lamentó la situación «crítica» de muchos de sus socios. «Desde que en marzo se decretó el Estado de Alarma, ACADE ha mostrado su preocupación por los centros de enseñanza privada. La situación para nuestro sector fue crítica, diría que dramática, al estar más de seis meses sin actividad y en muchos casos sin ingresos. Ha afectado especialmente a la enseñanza infantil, pero no solo», dijo, en referencia a «la enseñanza de calidad, privada y no sostenida con fondos públicos». Todo ello en un momento en el que se enfrenta a unas «consecuencias sociales con calado difícil de calcular».

Santiago sacó pecho de la «extraordinaria capacidad de reacción para desarrollar la educación online» por parte de la enseñanza privada, que en el nuevo curso escolar, a su juicio, «ha liderado la educación en España». En este sentido, apuntó a que los centros privados llevan invirtiendo desde hace años en digitalización o nuevas tecnologías y sus alumnos y profesores están acostumbrados a utilizar estas herramientas de forma colaborativa e individual. También se refirió al «apoyo emocional para los alumnos, durante estos meses» en los que los centros privados «han afrontado el curso con todas las garantías sanitarias y educativas». «Hemos apostado por la presencialidad, los protocolos, la formación preventiva a nuestros profesionales y hemos hecho importantísimas inversiones para adaptarnos a la nueva situación», aseguró el presidente de ACADE, que resaltó que esto se había hecho «sin ningún tipo de ayuda de las administraciones», por lo que sentía que hay una «discriminación económica». «No puede haber alumnos de primera y de segunda, más cuando nuestras familias financian con sus impuestos la educación pública y concertada», criticó. Aunque señaló positivamente acto seguido que la posible retirada de la exención del IVA para la enseñanza privada, como se rumoreaba podía hacer el Ejecutivo liderado por Pedro Sánchez: «Hubiera sido una catástrofe».

La Educación Especial es «insustituible»

El presidente de ACADE comentó sobre la LOMLOE que «no es necesario hacer inversiones millonarias — para la educación 0-3—, cuando instrumentos como el bono y el cheque escolar tienen una calidad contrastada e ingresos en las arcas públicas». Asimismo se refirió a uno de los puntos más polémicos de la futura norma educativa, el papel que reserva a la educación especial, cuyos responsables ven peligrar el futuro de sus centros en aras de la equidad. «La educación especial es insustituible, independientemente de la fórmula que se elija. Los alumnos con necesidades especiales deben tener educación especializada e individualizada. De lo contrario hay riesgo de fracaso escolar y fracaso en la adquisición de capacidades», aseveró. Por ello defendió el «derecho de los centros no sostenidos con fondos públicos a su grado de autonomía para implantar proyectos diferenciales», algo que les ha «permitido marcar la vanguardia en la enseñanza de nuestro país y reaccionar ante la pandemia». «La educación privada no sostenida con fondos públicos aporta un valor incalculable a la sociedad», sentenció.

Y como el lema del evento era «Preparar el futuro», en este tendrá un papel determinante la tecnología, cómo no, aunque quizás no tanto como se podía imaginar hace un tiempo. Como señaló durante el EduForum Miguel Barrero, director de Educación de la Fundación Santillana, «la tecnología lleva dos décadas tratando de hacerse su hueco en el panorama educativo y ha tenido una entrada no tan disruptiva como se esperaba en un primero momento». «La pandemia —continuó Barreiro— ha aportado una experiencia real de por qué y para qué la tecnología, lo que va a facilitar su incorporación. El hecho de tener una necesidad y que esta sea cubierta por distintas tecnologías hace que algo sobrevenido haga que se quede incorporada y que se avance hacia un sistema más híbrido de educación». Y es que, a su entender, «la pandemia va a acelerar la incorporación de las tecnologías». «La tecnología ha tenido su gran oportunidad porque ha permitido demostrar por el camino de las evidencias —el confinamiento— cuál debería ser su lugar en la educación, más allá de la pandemia», explicó el responsable educativo de la Fundación Santillana, quien instó a que se haga la «lectura de que, ya todos vacunados y sin virus en nuestras vidas, nos vamos a llevar de la experiencia un modelo educativo que había que virar hacia un modelo distinto, algo que ya estaba en el ambiente». Y esto pasa porque la tecnología «debería tener un papel instrumental, no un fin en sí mismo, no tiene un poder sanador de la educación, ese no es el camino. La tecnología tiene que tener su sitio cuando sea oportuna para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación». Ello se tendría que producir en cuatro campos: las plataformas, ya que sin un entorno presencial, hay que sustituirlo por uno virtual, «algo que se hacía en otros ámbitos»; la

tecnología aplicada a contenidos, como la videolección, el podcast, la gamificación o el 3D; las herramientas y aplicaciones concretas, «como Zoom», protagonista de muchas clases telemáticas; así como el «sueño de conseguir la individualización, la personalización». Asimismo, para Barrero, «es ineludible buscar un nuevo modelo educativo y de escuela, porque ya ha presentado evidentes signos de agotamiento, como las tasas de fracaso escolar, que nos deberían de obsesionar».

Por su parte, para Javier Tourón, vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), «cuando hablamos de tecnología, habría que aclarar de cuál, si educativa o digital». «La escuela se hace con una transmisión de conocimientos desde la tarima y el profesor. Hay mucha tecnología educativa que tienen que devolverle el protagonismo que le corresponde al alumno», apuntó Tourón, quien zanjó que el gran reto es utilizar la buena tecnología educativa, «orientar la escuela hacia el aprendizaje más que la enseñanza». A su vez, el vicedecano de área universitaria de ESIC, Ramón Arilla, apuntó en esa misma dirección y aseguró que «trasladar el foco de la enseñanza al aprendizaje es la base». «Hay roles distintos porque lo que se venía haciendo no se sostiene. Una comunicación unidireccional del profesor como busto parlante va a tender a desaparecer. El alumno va a tener que tomar las riendas y tomar decisiones y en base a ellas asumir sus consecuencias, siempre acompañado», precisó Arilla, quien invitó a convertir el aula en un espacio donde se generen dinámicas vivenciales, «un lugar donde el alumno viva experiencias». Y dentro de esta, «tenemos que ver cómo queremos que aprendan los alumnos y aplicar ahí la tecnología, no al revés». Otro de los ponentes que intervinieron en el debate, Luis González Lorenzo, Director en Turing Technologies y Advisor en Virgin Hyperloop, señaló que hay que personalizar contenidos y que la ubicuidad hoy en días es imprescindible. «No podemos limitar a un espacio físico los sitios donde aprendemos. Hay herramientas como las interfaces de voz o los procesamientos de imagen natural, no solo videollamadas». A su juicio, además, la educación «debería estar más orientada a la empleabilidad».

En el evento, presentado y moderado por la periodista Maribel Vilaplana, también participaron el profesor de Neurodidáctica de UNIR, Chema Lázaro, ganador del Premio Nacional de Educación en 2013, la profesora Anna Carballo, de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Roberto España, jefe de la División de Información y Servicios al Cliente Bancario del Banco de España, Gloria Caballero, subdirectora del Área de Educación al Inversor de la CNMV y miembro del Grupo de Trabajo del Plan Español de Educación Financiera, Francisco J. Blasco de Luna, director de ADECCO Group Institute y, por último, la víctima de la banda terrorista ETA Irene Villa, Embajadora Europea de la Ciudadanía y candidata al Premio Príncipe de Asturias.