



europapress.es ABC.es EL PAÍS LA RAZÓN EL MUNDO El Confidencial eldiario.es SER



*La Redacción de
"la Revista de Prensa"
os desea una Feliz Navidad y
un 2021 lleno de Salud,
alegría y cosas buenas.*



ESCUELA La Voz de Galicia 20 minutos.es EL DIARIO de la EDUCACIÓN MAGISTERIO Noticias de Navarra

ÍNDICE

El 45% de los hijos de padres con estudios básicos se quedan en ese nivel educativo. EL PAÍS	Pág 2
Toni González: "Que el castellano no sea vehicular ayuda a la diversidad y enriquece a la sociedad". EL DIARIO.es	Pág 4
Casi mitad de las personas que crecen en hogares con un nivel básico de estudios no supera ese nivel, según un estudio. EUROPA PRESS	Pág 6
El PSOE excluye a profesores y expertos del debate de la Ley Celaá también en el Senado. EL MUNDO	Pág 7
Los 1.117 profesores de refuerzo se irán a la calle el día 22 pese a lo que se votó en la Asamblea. EL PAÍS	Pág 7
Manuel Lobo, exrector de la ULPGC: "Ningún sistema educativo será de calidad superior a la calidad de sus maestros". EL DIARIO.es	Pág 9
Empieza la rebelión del PP contra la «ley Celaá»: así impedirán sus comunidades aplicar la polémica norma. ABC	Pág 10
Brecha insostenible. EL PAÍS	Pág 11
Coherencia en la Educación. EL CORREO GALLEGO	Pág 11
Vox quiere un plan nacional de formación en primeros auxilios y RCP en los centros docentes. EUROPA PRESS	Pág 12
La filosofía, un deber común. PÚBLICO. es	Pág 12
Las CCAA del PP adelantarán el plazo de inscripción del próximo curso para que la Ley Celaá no les afecte. EUROPA PRESS	Pág 13
Dos escenas didácticas. EL PAÍS	Pág 14
Madrid adelanta la matriculación del curso escolar 2021-2022 para sortear la Ley Celaá. EL MUNDO	Pág 15
El PSOE acusa al PP de propiciar "el incumplimiento de una ley" al adelantar la matriculación del curso escolar. EUROPA PRESS	Pág 16
Escuelas desconectadas. EL PAÍS	Pág 16
¿Una secundaria para todos? La extensión de la enseñanza secundaria en España, 1857-1901. ABC	Pág 18
Catalunya estudia hacer test masivos a los profesores en las escuelas a la vuelta de Navidad. EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 19
Educación pretende mantener los centros educativos abiertos después de Navidad tras el "acierto" del primer trimestre. EUROPA PRESS	Pág 20
De qué hablamos cuando hablamos de educación. EL PAÍS	Pág 21
Andalucía se desmarca de la estrategia del PP para esquivar la Ley Celaá. ELMUNDO	Pág 22
UNICEF pide que los profesores tengan prioridad en la vacunación contra la COVID-19. EUROPA PRESS	Pág 22
Ossorio afirma que no renuevan a los profesores de refuerzo porque "con un trimestre ha sido suficiente". SER	Pág 23

Cs se vuelve a desmarcar del PP en su estrategia para eludir la 'ley Celaá'. LA VERDAD de Murcia	Pág 23
Ayuso prorroga por 10 años los conciertos educativos para driblar la «ley Celaá». ABC	Pág 24
El Gobierno aprueba la distribución a las CCAA de más de 262 millones para el Plan de Modernización de la FP. EUROPA PRESS	Pág 25
La justicia rechaza el recurso del PP contra la flexibilización de los criterios para pasar de curso. EL PAÍS	Pág 25
El Senado rechaza una moción del PP para paralizar la 'Ley Celaá', días antes de que continúe su trámite parlamentario. EUROPA PRESS	Pág 26
¿Qué tiene que enseñar la escuela? Educación abre el melón del cambio del currículo educativo. EL DIARIO.es	Pág 27
Ayuso trata de blindar la educación concertada con un decreto que amplía a 10 años la vigencia de los conciertos. EL PAÍS	Pág 29
Varón, inmigrante y con padres sin la Secundaria, perfil del alumno con más absentismo escolar. EUROPA PRESS	Pág 30
La vuelta al cole tras las Navidades en Catalunya será el 11 de enero en lugar del día 8. EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 31
La concertada protesta una vez más antes de la tramitación de la 'Ley Celaá' en el Senado: "La batalla no termina". EUROPA PRESS	Pág 31
El consejero andaluz de Educación afirma que "la educación concertada no corre ningún riesgo" con la ley Celaá. EL PAÍS	Pág 32
El Gobierno quiere publicar la «ley Celaá» en el BOE antes del 30 de diciembre. ABC	Pág 33
La oposición registra 646 enmiendas a la 'Ley Celaá' en el Senado. EUROPA PRESS	Pág 33
El TSJCat obliga a un mínimo del 25% de enseñanza en castellano en Catalunya. LA VANGUARDIA	Pág 34
El Constitucional reconoce a los alumnos de universidades privadas el mismo derecho a recibir becas que los de campus públicos. EL PAÍS	Pág 35
Celaá anuncia la creación de los grupos de trabajo para el desarrollo de la nueva Ley para la FP. EUROPA PRESS	Pág 36
¿Por qué apenas se enseña astronomía en la escuela?. THE CONVERSATION	Pág 37
Los alumnos con menos recursos repiten cinco veces más. MAGISTERIO	Pág 38
Los sindicatos critican la "falsa polémica" de las comunidades del PP con la ley Celaá. MAGISTERIO	Pág 39
Mariya Gabriel: "Ante la desinformación, las escuelas deben promover más que nunca el pensamiento crítico". MAGISTERIO	Pág 40
Marina Garcés: «Se intenta reducir el aprendizaje a una flexibilidad adaptativa». EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 42
El agente Covid hace caer en picado los conflictos escolares. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 44
La Unión Europea admite la demanda de reducir la ratio de alumnado en las aulas. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 46
Falta de formación, estrés o sobrecarga de trabajo, entre los problemas de la enseñanza online. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 47
Acceder a Internet, una tarea pendiente en los hogares. ESCUELA	Pág 48
España suspende en Ciencias y Matemáticas. ESCUELA	Pág 48
Una FP para el mundo post-Covid. ESCUELA	Pág 50

EL PAÍS

El 45% de los hijos de padres con estudios básicos se quedan en ese nivel educativo

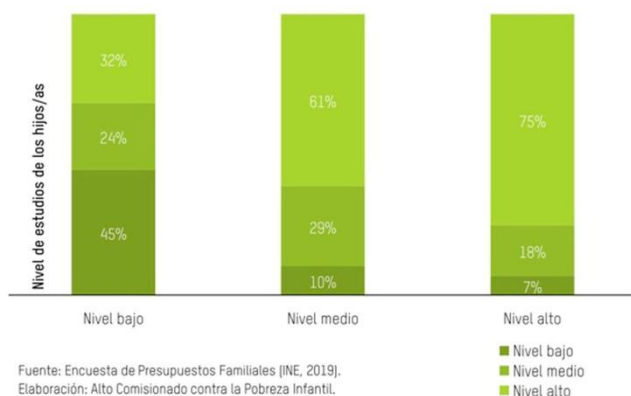
La tasa de abandono escolar temprano en España, del 17,3%, afecta siete veces más a los niños de familias con menor renta. El Gobierno impulsa un segundo plan PROA+ para paliar las desigualdades

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 11 DIC 2020

El nivel académico de los padres influye de forma determinante en el nivel educativo de sus hijos. En España, "persiste la transmisión intergeneracional de la desventaja educativa", de forma que el 45% de los hijos de hogares con estudios básicos se quedan en ese mismo nivel, según un informe publicado este viernes por el Alto Comisionado para la lucha contra la Pobreza Infantil, órgano creado en 2018 por el Gobierno de Pedro Sánchez cuya labor es coordinar la acción de los ministerios para lograr que la igualdad de oportunidades se cumpla en el sistema educativo.

Solo el 32% de los niños de familias con estudios básicos logra alcanzar los superiores (universidad o FP de grado superior), mientras que el 75% de los hijos de padres con estudios superiores consiguen su misma titulación, señala el informe *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. “Más que los recursos económicos, pesan las aspiraciones que los padres transmiten a sus hijos. En las familias de clase alta se vive como una tragedia que el hijo baje en el escalafón social con una profesión de menor nivel y, por ello, se hace un sobreesfuerzo si el hijo presenta dificultades educativas”, señala José Saturnino Martínez, profesor de Sociología de la Universidad de La Laguna.

Gráfico 1. Nivel de estudios de las personas de 25 a 59 años, en función de los estudios de sus progenitores a los 14 años (2019)



Las diferencias socioeconómicas entre las familias también se reflejan en la tasa de abandono escolar temprano —jóvenes entre 18 y 24 años que no llegaron a obtener el título de la ESO o dejaron los estudios una vez alcanzado ese nivel—, donde España presenta los peores resultados de la Unión Europea: un 17,3% frente al 10% de media europea. En 2019, el 29,7% de los jóvenes que abandonaron pertenecían a las familias con menor renta (concretamente, estaban entre el 20% de hogares más pobres), mientras que solo el 4,1% de los que interrumpieron sus estudios eran hijos de las familias con mayor poder adquisitivo. Lo que se traduce en que el abandono afecta siete veces más a los hijos de familias con menos recursos.

Lo mismo sucede con la repetición: un 28,7% de los alumnos habían repetido algún curso al finalizar la ESO en 2019, frente al 11% de media de la OCDE. De ellos, un 45,4% eran hijos de padres con estudios básicos, un 29,9% con medios y un 19,4% con superiores. “La alta tasa de repetición es costosa, ineficiente y desigualadora. Mantiene a los alumnos más tiempo del que deberían en el sistema educativo y no consigue nivelar la desigualdad de origen, ya que, sobre todo, cae sobre los hombros de los niños con menos recursos en casa”, señala Albert Arcarons, vocal asesor del Alto Comisionado. La repetición afecta seis veces más a los hijos de hogares con menos recursos.

Sobre el terreno, hay casos como el de Nerea, de nueve años, que no consigue concentrarse en sus deberes cuando está en casa. Vive en La Avanzada, un barrio obrero de la localidad madrileña de Fuenlabrada. Cursa tercero de primaria y tiene que memorizar las tablas de multiplicar. Muchos números que debe aprender de forma mecánica a los que todavía no encuentra sentido. “En mi casa no puedo hacer esto, me da mucha pereza”, cuenta. Ella es una de los 11 estudiantes del grupo PROA+, un programa lanzado por el Ministerio de Educación el pasado septiembre destinado a alumnos vulnerables con mayor desfase curricular como consecuencia del cierre de colegios durante tres meses por la pandemia. De lunes a jueves, se queda en el colegio público Giner de los Ríos una hora extra para repasar los contenidos de matemáticas y lengua. “A veces en casa leo libros de Disney; lo hago para practicar la lectura”, dice Nerea. A su alrededor, María Díaz, trabajadora social de Save the Children, ONG a la que el colegio ha asignado el PROA+, anda de mesa en mesa ayudando al resto de niños —entre seis y 10 años— a resolver operaciones de matemáticas. La clave son las reuniones que mantiene con cada uno de los tutores para conocer las carencias de cada uno de los chicos.

“En este colegio el 80% de los estudiantes recibe algún tipo de atención por parte de los servicios sociales, muchas familias viven en una habitación porque tienen que compartir piso con otras... estamos en una situación en la que lo primordial es que aprendan a canalizar sus emociones, lo académico vendrá después”, explica Hugo López, director del Giner de los Ríos, con 244 alumnos.

La efectividad de los programas de apoyo

Al arrancar el curso solicitaron adherirse al Plan PROA+, un programa de apoyo recuperado por el Gobierno el pasado septiembre que puso en marcha por primera vez el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) en 2004 y que el ministro de Educación José Ignacio Wert fulminó en 2012. “Es de los pocos programas educativos que se han evaluado y existe una evidencia sólida de que funciona; los resultados de los alumnos mejoran”, explica Álvaro Ferrer, director de proyectos educativos de Save the Children.

El estudio *Evaluación de PROA: su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*, publicado en 2014 por investigadores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, puso sobre la mesa que cuantos más años pasan los alumnos en ese tipo de programas, mayores son los avances académicos.

“Necesitaríamos que, al menos, el 30% de nuestros alumnos pudiesen seguir el PROA, pero el presupuesto que nos han asignado solo cubre a 11 niños. Tenemos muchas familias que en casa no tienen las condiciones para que sus hijos puedan hacer los deberes”, cuenta Cristina Blasco, jefa de estudios del Giner de los Ríos.

“¿Cómo se van a concentrar sin un espacio tranquilo? ¿Y si a eso se suma que tiene problemas de atención?”, lanza.

En los Presupuestos Generales del Estado se ha incluido una nueva partida para que el programa se pueda mantener en 2021, 80 millones de euros, a los que se suman otros 170 millones después de que el Congreso aprobara una enmienda presentada por Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) en la que alegaban que la cifra inicial para “atajar una de las mayores crisis de aprendizaje que hemos enfrentado no refleja la magnitud, gravedad y prioridad del problema”. En total, 250 millones para dar apoyo a los más rezagados tras el confinamiento domiciliario.

Sin embargo, desde el campo de la investigación, diferentes informes consideran esa cifra insuficiente. “Teniendo en cuenta la magnitud del problema, es una cuantía tibia, hay que ser más ambicioso, la situación es de emergencia y hay que hacer que esos niños recuperen el vínculo con la escuela”, apunta Lucas Gortázar, coordinador de educación del *think tank* Esadepol. Según sus cálculos, harían falta unos 800 millones de euros para atender a los alumnos vulnerables.

Otro estudio de University College London y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) lo cifra en 365 millones. Según sus cálculos, esa cantidad serviría para atender al 40% del alumnado de primaria, secundaria, FP de grado medio y al 100% de FP Básica. Para ello, se han basado en el programa lanzado por Reino Unido para paliar los efectos educativos de la covid *Pupil Premium*, con el que los tutores se quedan media hora al día durante 12 semanas en horario extraescolar con grupos de cinco alumnos —si se superan los siete se pierde la efectividad— para repasar los contenidos de matemáticas y lengua.

“Diferentes estudios han mostrado la eficacia desde el punto de vista científico de esas tutorías; los alumnos rezagados pierden el miedo a exponer sus dudas, el hecho de no entender un contenido un día en clase puede hacer que no se reenganchen el resto del curso”, indica Ismael Sanz, investigador de la URJC. Sanz advierte de que no tomar las medidas necesarias podría tener consecuencias en la economía: el hecho de que el estudiante promedio haya perdido una cuarta parte del año escolar se traducirá en una menor productividad de la población activa durante décadas. “Ese impacto negativo, que será mayor para los jóvenes de familias desfavorecidas, se traducirá en una caída de los salarios y de las tasas de crecimiento económico de 0,04 puntos porcentuales al año”, alerta Sanz.

eldiario.es

Toni González: "Que el castellano no sea vehicular ayuda a la diversidad y enriquece a la sociedad"

El próximo presidente de los directores de instituto de España lamenta la falta de consenso en la aprobación de la Lomloe, rechaza por "injustificadas" las protestas de la concertada y valora la supresión del español como lengua vehicular como una oportunidad para aumentar la diversidad

Daniel Sánchez Caballero 11 de diciembre de 2020

En cuanto la pandemia permita celebrar congresos, Toni González Picornell será el próximo representante de los directores de institutos públicos a través de Fedadi, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos. En esta entrevista para opinar sobre la Lomloe, este director del IES Pare Vitòria, en Alcoy (Alicante) destaca como aspectos positivos la vuelta de los programas de diversificación curricular para alumnado con problemas que la Lomce (PP) laminó, señala que la desaparición del castellano como lengua vehicular redundará en beneficio de la diversidad autonómica

y de los alumnos ("enriquece mucho a la sociedad, una persona bilingüe aprende mejor una lengua extranjera") y lamenta la campaña de la escuela concertada, que considera injustificada porque el proyecto de ley no "no habla de su desaparición ni mucho menos".

Entre los debes de la norma, González Picornell lamenta la falta de consenso a la hora de aprobarla y acusa a los partidos de no pensar en la sociedad cuando se enrocan en sus posturas. Este director reflexiona también sobre los conceptos de titulación y promoción, cuestionada por algunos que afirman que se ha rebajado la exigencia y por tanto el nivel, y señala al colectivo de personas adultas sin título como uno de los grandes perjudicados por la rigidez de un sistema que te puede dejar sin la posibilidad de seguir estudiando por tener una asignatura suspensa.

¿Están contentos con el cambio de ley?

Somos positivos. Hay que comparar una ley con la otra y tiene ventajas e inconvenientes. Con la otra ley [la Lomce, a la que sustituirá la Lomloe] desde el primer momento vimos inconvenientes, aunque también es cierto



que se modificaron cosas después de publicarla en el BOE, como que no se pudiera titular en la Formación Profesional Básica.

¿Qué partes les parecen positivas?

El hecho de volver a la diversificación curricular [un programa para alumnado con dificultades muy bien valorado por el profesorado que la Lomce eliminó] es muy interesante. En la Lomce estos programas no se podían impartir en 4º de la ESO. El hecho de que la lengua castellana no sea vehicular en sí misma y sea cooficial junto al resto de lenguas de las autonomías pienso que también es bastante interesante. Ayuda mucho a las diferentes diversidades de las autonomías a poder desarrollarnos en nuestra lengua propia. Esto enriquece mucho a la sociedad y da espacios cognitivos a cualquier persona. Una persona bilingüe aprende mucho mejor una lengua extranjera, esto está en artículos científicos. La Lomce daba cierta flexibilidad para impartir materias en lenguas autonómicas, pero nos encontrábamos ciertas barreras. De hecho, en Valencia el programa actual disminuye la carga lectiva de la lengua autonómica respecto al programa anterior. Esto pasó con la Lomce.

¿Y las negativas?

En estas coincidimos bastantes. Nos hubiera gustado tener un consenso con la mayoría de la comunidad educativa. Sé que es complejo y sé el recorrido temporal que hemos tenido con las diferentes leyes orgánicas educativas. Es una lástima que no haya manera de que todos los partidos políticos dejen sus ideales y piensen en la sociedad, para tener un futuro y una ley que tenga unos pilares comunes para todos. En esto coincidimos los profesionales al pie del cañón, pero los partidos políticos no ceden. Hay un caso muy curioso. El otro día hubo una entrevista con [los exministros de Educación Ángel] Gabilondo [PSOE] y [José Ignacio] Wert [PP]. Había que leer entre líneas. Cuando el ministro era Gabilondo había 10-20 puntos del pacto educativo en los que coincidían todos los partidos. Pero luego un partido dice que por mucho que estén de acuerdo con esos 20 puntos va a votar que no. Me gustaría que la sociedad y los políticos rompieran esa barrera. Ya está bien, hay que avanzar.

No acabo de entender las manifestaciones de la escuela concertada. La ley no habla de la desaparición de la concertada ni mucho menos, ni de la desaparición del castellano

¿Cree que ha habido el suficiente debate sobre la ley?

Creemos que falta ese debate, pero también hay que recalcar que falta el desarrollo legislativo, y parece ser que se va a contar más con la comunidad educativa.

Y el debate que sí se ha dado, ¿era sobre las cuestiones más relevantes de la ley o nos hemos dejado lo importante para hablar de cuestiones más secundarias como la educación concertada o el idioma?

Pienso que ha habido un descompás. No acabo de entender las manifestaciones de la concertada. Hay que leer la ley entre líneas, que no habla de la desaparición de la concertada ni mucho menos. Hablamos de una educación pública de calidad. Una concertada tiene fondos públicos y debe comportarse como tal. En la LODE se hablaba de centros subsidiarios de los centros públicos, pero no observo en la Lomloe el detrimento que se ha manifestado de la concertada o la desaparición del castellano. Supongo que el desarrollo irá en esa línea. Se cuenta con la concertada.

Uno de los aspectos que más debate ha generado entre el profesorado es el que tiene que ver con la promoción y titulación, al limitar la ley el número de repeticiones que un alumno puede hacer a dos en toda la etapa obligatoria. ¿Le parece que la Lomloe rebaja la exigencia sobre el alumnado?

La educación no tiene una fórmula matemática, de ciencia exacta, en sí misma. Hay casos de repetición que han aportado resultados positivos y otros que han sido un fracaso. A veces incluso ha llevado a un abandono. ¿Cuál es la línea de medir a qué alumnos sí y a cuáles no? Sería otro debate. Pero sí observamos cómo en nuestros vecinos europeos los alumnos van pasando los diferentes cursos, hacen programaciones y adaptaciones para esos alumnos con deficiencias curriculares, y llegan a cuarto de la ESO con un certificado de estudios, no con un título. En el preámbulo de la ley podemos observar que se pretende que cualquier persona esté hasta los 18 años estudiando, desde los 16 de manera voluntaria. Pero el objetivo es que todo el mundo llegue a tener mínimo un título de FP de grado medio o el Bachillerato y a partir de ahí empezar a andar académica o profesionalmente.

Ustedes abogan por suprimir el título de Secundaria y dar a cambio un certificado. ¿Qué ventajas supondría este certificado respecto al título?

Nos encontramos con tesituras sorprendentes. El título de graduado en ESO equivale a la antigua EGB y 1º y 2º de BUP aprobado. Quiere esto decir que yo tengo casos de personas que tienen la EGB, 1º de Bachillerato aprobado pero en 2º una asignatura suspendida. Por tanto, no pueden entrar en una FP de grado medio, que les daría acceso al mercado laboral –y el nuestro tiene un alto porcentaje de contratación industrial–. Si hablamos de un certificado de estudios de Secundaria obligatoria, en él figuraría el expediente, qué ha superado y qué no un estudiante. Y después el alumno toma la decisión de seguir en Bachillerato o una FP. Pero me estoy encontrando con gente válida de ciertas edades en las que hay dificultad de contratación que

por su situación no puede estudiar un ciclo formativo de grado medio y no va a encontrar un puesto de trabajo. Y probablemente las empresas estarían encantadas de contratar a esta gente. Lo he visto yo en mi centro con gente mayor de 50 años, porque los diferentes gobiernos han favorecido estas contrataciones con descuentos en la Seguridad Social. Hay ciertas barreras académicas que hay que cambiar para dar a la gente las oportunidades y que todo el mundo pueda plantearse llegar al objetivo y evitar que una ley les paralice.

¿Llega a su centro mucha gente en estas condiciones? Personas de mediana edad sin mucha perspectiva laboral.

Bastante, uno se sorprende. Me preguntan a veces por el perfil del alumnado. En la ESO y Bachillerato es el alumnado normal esperable en esas etapas, pero cuando entras en el mundo de la FP te encuentras disparidad de edades, que es gratificante, porque esa diversidad implica que todo el mundo se enriquece. Por diferencia de edad, mentalidad distinta, experiencias... se enriquece la formación. He tenido alumnos de 50 años, una alumna de 52 que fue premio extraordinario y obtuvo un contrato fijo. Lo veo cada día.

La ley plantea algunos cambios en la educación especial y apunta a una mayor inclusividad de los alumnos con discapacidad ¿Cree que es posible una inclusión total de todo este alumnado en los centros ordinarios?

La ley apunta en esa dirección, pero no será una realidad. Alguien puede decir que cómo puedo hablar con esta certeza. He tenido la fortuna de tener alumnado con discapacidades, y hay gente que ha seguido el curso normal hasta 4º de la ESO, algunos han obtenido el título, y otros que sus propios padres dijeron que no podían seguir en el centro y lo llevaron a un centro escolar. Va a depender del tipo de discapacidad que se pueda ser inclusivo o no. La infraestructura para esa inclusión se deben mejorar. Construir nuevos edificios para tener más aulas específicas no es tan fácil, hace falta una dotación económica de bastante peso. Pero un porcentaje de inclusión se puede llevar a cabo con los recursos de los especialistas pertinentes. No en todo caso se va a poder. Que desaparezcan los centros de educación especial es imposible.

Se quejan de que no se avanza mucho en la profesionalización de la función directiva. ¿Debería ser un cuerpo profesional específico como tienen otros países?

Queremos una profesionalización de las direcciones, pero un cuerpo específico de directores resulta complejo. Cuando nos comparamos con otros países europeos hemos visto carencias de liderazgo pedagógico que debe tener una dirección, porque son más técnicos que líderes pedagógicos. En un centro hace falta un líder pedagógico que sea capaz de incentivar el poder llevar a cabo proyectos de investigación.

europapress.es

Casi mitad de las personas que crecen en hogares con un nivel básico de estudios no supera ese nivel, según un estudio

MADRID, 11 Dic. (EUROPA PRESS) -

Casi la mitad de las personas que han crecido en hogares con un nivel básico de estudios en España no supera ese mismo nivel educativo, generándose una transmisión intergeneracional de la desventaja educativa, según el informe 'Pobreza infantil y desigualdad educativa en España', publicado por el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil.

La investigación, hecha pública este viernes, añade que un nivel de estudios básico en el hogar conlleva además una alta probabilidad de que los niños y niñas se encuentren en situación de pobreza infantil.

De este modo, la educación es la principal herramienta para salir de la pobreza actuando como pieza clave del "ascensor social", un ascensor que, sin embargo, no funciona del todo bien en España, como indica el informe.

El informe destaca los efectos de la desigualdad en varios ámbitos de la educación: el primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años), el abandono educativo, la repetición, la digitalización, el gasto educativo de los hogares y la segregación.

Además, apunta que los estudiantes que provienen de hogares con menos recursos repiten 5,5 veces más que aquellos con más recursos. En el caso del abandono educativo temprano, los datos reejan que los alumnos y alumnas de orígenes socioeconómicos más bajos lo padecen 7,5 veces más que los más aventajados.

"Esta desigualdad educativa tiene otras muchas caras. Se observa desde el primer ciclo de educación infantil, al que los niños y niñas menos aventajados asisten la mitad que aquellos más aventajados; y en digitalización, con importantes brechas en acceso a internet, equipamiento y uso de estas tecnologías. Esa situación se ve agravada por la segregación escolar por cuestiones socioeconómicas que reproduce las desigualdades y vulnera la igualdad de oportunidades", ha agregado.

En este contexto, el Gobierno ha defendido que actúa en el marco de sus competencias para "combatir" los efectos de la desigualdad socioeconómica en la educación. "El Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) supone un paso importante en la lucha contra la desigualdad educativa en nuestro país, así como el incremento previsto del 139% en el proyecto de Presupuestos del Ministerio de Educación y Formación Profesional para 2021", ha argumentado.

EL MUNDO

El PSOE excluye a profesores y expertos del debate de la Ley Celaá también en el Senado

Rechaza que comparezca la comunidad educativa en la Cámara Alta, tal y como le pedía el PP

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 11 diciembre 2020

El PSOE ha rechazado que los profesores, expertos y otros miembros de la comunidad educativa comparezcan en el Senado para dar su opinión sobre la Ley Celaá. El partido del Gobierno prosigue así con su plan para finiquitar la ley antes de las vacaciones de Navidad.

El PP había presentado una solicitud de comparecencia para que acudieran los mayores expertos educativos del país. Desde el presidente de la Crue o la presidenta del Colegio de Doctores y Licenciados, a los representantes de los inspectores, catedráticos de prestigio o miembros de los sindicatos CCOO o UGT, así como las familias de la Ceapa, la Concapa y la Cofapa, los estudiantes o los miembros de la patronal de colegios concertados.

Pero su propuesta ha sido rechazada este viernes en la reunión de la Mesa y Portavoces con los tres votos del PSOE (el presidente de la Mesa, el vicepresidente y el secretario) frente a los dos del PP (el vicepresidente y la secretaria).

El senador del PP Pablo Ruz se ha preguntado "para qué sirve la Cámara Alta" si se rechazan comparecencias de este tipo. "Están hurtando el debate en el Senado. Es una vergüenza", ha expresado.

En su opinión, "el PSOE tiene tanta prisa por aprobar la ley porque así da tiempo a aprobar los nuevos decretos que regulan los concertados para el curso que viene". Esos decretos, que deberán redactar todas las autonomías, tendrán que ceñirse a lo que diga la Lomloe, lo que pone a las regiones **populares** entre la espada y la pared.

El senador Manel de la Vega, del PSOE, ha defendido, por el contrario, que "esta ley ya se ha debatido mucho y ha sido muy discutida en el Congreso". "Hemos hablado en reiteradas ocasiones con todos los colectivos y nos hemos reunido muchas veces con ellos. Hemos seguido todos los cauces reglamentarios", recalca.

Pero los socialistas se están dando mucha prisa. Ya en el Congreso vetaron la comparecencia de miembros de la sociedad civil, en una decisión sin precedentes, porque hasta entonces siempre se había contado con ellos a la hora de tramitar todas las leyes educativas. Fue la primera vez en la historia que se les excluyó del debate. Incluso con la tan criticada Ley Wert intervinieron medio centenar de expertos, que hablaron antes del debate de la ponencia. Además, el veto se perpetró a última hora de la noche en un ejercicio que desde PP, Vox y Ciudadanos fue considerado "censura".

El calendario que maneja el PSOE es de vértigo. La ley entró en el Senado el 25 de noviembre, tras su aprobación por la mínima en el Congreso. El próximo martes, día 15, termina el plazo de presentación de enmiendas y el 17 se reúne la ponencia para analizarlas todas. Sólo un día después, el 18, se votarán en la Comisión de Educación. Esa noche, los letrados tendrán que redactar a toda prisa el dictamen de la Ponencia. Y el 23 previsiblemente se aprobará en el Pleno, a la vez que el proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado.

Si no se acepta ninguna enmienda, la ley no tendrá que volver al Congreso y se dará por definitivamente aprobada el 23. Los plazos se han adelantado, porque la previsión inicial era que los trámites del Senado terminaran el 25 de febrero. Sería una de las leyes con tramitación más rápida de la Historia.

EL PAÍS C. DE MADRID

Los 1.117 profesores de refuerzo se irán a la calle el día 22 pese a lo que se votó en la Asamblea

La Comunidad de Madrid esquivó el dictamen de la Cámara regional porque considera que se votó una cosa diferente en la PNL

BERTA FERRERO. MADRID - 11 DIC 2020

La clave está en el "todo". En qué significa ese "todo". Porque para unos "todo" significa el cómputo global de algo y, para otros, solo una parte. De esa manera, la Comunidad de Madrid ha justificado que los 1.117 profesores de refuerzo contratados por la pandemia vayan a terminar su contrato el 22 de diciembre pese a que el PP, Cs y Vox se abstuvieron la semana pasada en la Asamblea de Madrid y gracias a eso saliera adelante una Proposición No de Ley (PNL) que pedía que se mantuviera a "todos" los profesores contratados

hasta final de curso. Y a ese “todos” se ha agarrado el Gobierno regional para argumentar que en “todos” no entran esos cuantos y que, por tanto, aunque saliera adelante la propuesta, esos cuantos se van a la calle. Nadie entiende nada. O sí, porque la oposición sabía que algo argumentarían para no cumplir con lo que había dictaminado la Asamblea. La razón que esperaban: una PNL no es de obligado cumplimiento. Y es verdad. Pero debe ser, opinan, que no está bien visto que cuando el partido del Gobierno se abstiene en una votación, luego no cumpla con lo votado. “Eso es asumir que vas a cumplir con lo que salga por mayoría”, dice Tito Morano, de Unidas Podemos. Error.

Por partes. El jueves pasado se debatió en la Asamblea de Madrid la PNL que pedía exactamente esto: “La Asamblea de Madrid insta al Gobierno de la Comunidad de Madrid a mantener a todo el personal contratado por la Consejería de Educación al menos durante todo el curso académico 2020/21”. Era una manera de blindar a unos y a otros. De no hacer distinciones entre los profesores a los que se les ha asignado un grupo de desdoble para bajar las ratios y los de refuerzo, que en su mayoría tienen la misión de ayudar a los menores que van con retraso en lengua y matemáticas por culpa de la pandemia. Una vez llegaron a la Cámara regional, el debate versó, en su totalidad, sobre estos últimos, que son los que estaban en cuestión. PSOE, Más Madrid y Unidas Podemos —que había presentado la PNL— votaron a favor. La derecha se abstuvo. Así que la propuesta salió adelante. La sorpresa tampoco fue mayúscula para los docentes que se concentraban a esas horas en las puertas de la Asamblea porque previamente se habían reunido con Vox y con Ciudadanos, y se habían quedado contentos.

“Nosotros no queremos hacer política con esto y la verdad es que nos sentimos arrojados y entendidos. Nos dijeron que nos iban a apoyar. Pedimos una reunión con todos los partidos, sin distinción, y los únicos que no nos atendieron fueron los del PP”, cuenta Sindy Bermúdez, una profesora de refuerzo del colegio Gloria Fuertes, en Usera, y una de las representantes del grupo de docentes que han hecho piña para reclamar “justicia para los menores más vulnerables”.

Cuando se conoció el resultado, la celebración saltó de móvil en móvil. Directores, compañeros, representantes sindicales... había una razón para darse la enhorabuena porque los docentes llevaban semanas pendientes de un hilo: algunos de ellos habían recibido un correo de la Consejería de Educación en el que se les recordaba que su contrato terminaba el 22 de diciembre. En otros casos, el mensaje había llegado directamente a los directores de sus centros. Fue entonces cuando empezaron las concentraciones en la Puerta del Sol —como la de ayer— a las que se unieron, también, los representantes de los padres a través de la Federación Francisco Giner de los Ríos, preocupados por que les quiten un refuerzo que consideran vital.

Es el caso de Ruth Reyes, madre de Nicolás, un niño que este curso ha empezado 1º de Primaria en el colegio Miguel de Cervantes, en Getafe, donde hay matriculados unos 800 menores. En la época del confinamiento debería haber aprendido a leer y escribir en minúsculas, pero ni ella ni su marido pudieron dedicarle el tiempo necesario. “Él trabaja en un puesto considerado servicio esencial y salía de casa y yo soy administrativa y teletrabajaba todo el día. Aunque quisiera, no podía enseñar a mi hijo lo que normalmente hace su profesora y en esas edades la enseñanza *online* no funciona”. Este curso, por tanto, Nicolás, “y muchos de sus compañeros”, van más retrasados y ahora es cuando empezaban a tener sentido las clases de refuerzo porque, esa es otra, los 1.117 docentes han estado llegando a los centros a cuentagotas. El 9 de noviembre, de hecho, se completó el cupo, lo que significa que algunos van a ejercer su trabajo un mes y medio.

La Comunidad de Madrid, sin embargo, no solo reinterpreta la palabra “todos”, sino también los datos. La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, prometió en agosto la contratación de 10.610 docentes, de los que 7.398 estaban destinados a la educación pública. El resto, a la concertada. Ahora, sin embargo, la Administración saca pecho con otras cifras: “se han hecho más de 20.000 contrataciones”, todo un récord, apuntan fuentes de la Consejería de Educación. “Eso es una sinvergonzonería, me parece de un cinismo atroz”, contesta Morano, de Unidas Podemos. “Son negacionistas de la realidad”, añade Marta Barnedo, del PSOE. “Es escurrir el bulto”, apostilla María Pastor, de Más Madrid.

Lo cierto es que en ese cupo de contrataciones, la administración regional cuenta con todas las sustituciones que se han tenido que hacer durante estos meses, bien de un día, de 14 o de varios meses, y se le olvida restar esa cifra cuando el docente titular vuelve a su puesto, algo necesario para comparar con exactitud cuántos docentes de más hay trabajando este curso con respecto al pasado. Además, otra trampa numérica: en el cupo total también incluyen las 600 contrataciones que en 2018 la Administración se comprometió a sumar a la plantilla con los sindicatos y que no habían realizado hasta ahora.

Lo que pretenden, asumen los representantes de la oposición y de los sindicatos, es que el tanto por cierto de los despedidos sea menor si ponen un cómputo total mayor de contrataciones. Dicho de otra manera. No es lo mismo decir que se cesan a 1.117 de 20.000 que a 1.117 de 7.398. Un 5,6% o un 15%. La diferencia es llamativa. Y tramposa.

De una manera u otra, el 22 de diciembre los docentes de refuerzo se van a la calle, pese a lo que se dictaminó en la Asamblea.

TRES DOCENTES PARA 46 NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Las consecuencias inmediatas de los ceses no se han hecho esperar. La Consejería de Educación informó al colegio público Virgen del Cerro de Puente de Vallecas de que sus dos docentes se les acababa el contrato a final de mes, con lo que fuerza el cierre del aula para alumnado con patologías respiratorias crónicas severas. Esto deja a 46 alumnos con necesidades educativas especiales atendidos por solo tres profesionales de

Pedagogía Terapéutica, por debajo del ratio establecido por ley. La decisión obliga a disolver el grupo especial de convivencia estable creado en el centro para la atención de hasta ocho acnees (alumnado con necesidades educativas especiales) con patologías respiratorias crónicas severas, en la cual se limitan al máximo los contactos para minimizar el riesgo de contagio.

Isabel Galvín, representante de CC OO, no encuentra justificación posible a esta decisión. “El señor Ossorio ha ido cambiando el discurso y las explicaciones. Lo cierto es que no hay justificación económica posible porque va a seguir llegando financiación adicional a Madrid del Gobierno de España y además Madrid tiene capacidad económica para adelantar el coste de esta medida. No se justifica educativamente porque la necesidad de este programa de refuerzo se mantiene e incluso ha aumentado con respecto al inicio de curso”, argumenta. Galvín, además, avisa que la administración contaba con el apoyo y el consenso de las fuerzas políticas para presionar al Gobierno central, pero sobre todo recuerda que “hay un mandato democrático de la Asamblea”.

Carmen Morillas, presidenta de la Fapa Francisco Giner de los Ríos añade otro hándicap. “Estamos en diciembre, y aún no han llegado todos los docentes que se necesitan a las aulas. Tenemos alumnado que no conoce a sus maestros, un hecho absolutamente inadmisibile”, recalca, a la vez que recuerda que la administración regional rechazó dos millones de euros del plan Proa Plus, un dinero que llega del Estado para alumnos vulnerables.

“Esto se debe a que llevan una agenda marcada por la oposición política al Gobierno de España y por la privatización. Esta decisión es el abandono de la educación compensatoria para correr a atender otras prioridades, porque sí hubo 14 millones para dar un contrato sin transparencia a El Corte Inglés y a Planeta para externalizar materiales curriculares ¿Cómo no va a haber los 7 millones necesarios para mantener este profesorado hasta final de curso?”.

Lo cierto es que el gobierno regional ya no esgrime el argumento del dinero. El Ministerio ya ha avanzado que seguirán llegando fondos. ¿El motivo? “Estaba en sus contratos y los interesados ya lo sabían”.

eldiario.es

Manuel Lobo, exrector de la ULPGC: “Ningún sistema educativo será de calidad superior a la calidad de sus maestros”

El experto del programa de Talento Base de Canarias Importa propone medidas como la reducción del absentismo, el abandono y el fracaso escolar con la ayuda de las familias, los docentes y los centros educativos y el desarrollo de la Formación Profesional Dual Innovadora

Alba Morales. Las Palmas de Gran Canaria —11 de diciembre de 2020

Canarias arrastra desde hace años tasas elevadas de abandono escolar temprano. Según el último informe sobre su evolución, en el último lustro ha llegado a superar en un 3'5% la media nacional. La Formación Profesional, por su parte, presenta mejores datos. Según el informe *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020* del Ministerio de Educación y Formación Profesional, la FP de las Islas contaba en el curso 2018/2019 con casi 41.000 alumnos, una de las tasas de enseñanza más altas de España. Esta cifra contrasta con la incapacidad de encontrar en el Archipiélago a personas con los perfiles adecuados, como defendía en 2019 Juan Lauder, director de la Fundación Bankia por la Formación Dual. A la solución de este problema, entre otros, se enfrenta Manuel Lobo, exrector de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y catedrático de Historia Moderna, que lleva el programa de Talento Base de Canarias Importa, que precisa que ningún sistema será de calidad superior a la calidad de sus maestros”.

Desde el plan se han sugerido dos propuestas principales. Reducir el absentismo, el abandono y el fracaso escolar en Educación Primaria y Secundaria y en la Formación Profesional, además de fomentar la FP Dual innovadora. Con un equipo formado por cuatro personas, Lobo dirige el programa “con el fin de mejorar el sistema educativo en Canarias”.

En la lucha contra el absentismo, el abandono y el fracaso escolar, la situación no es sencilla, pues implica a varios sectores, “entre ellos la familia, los docentes y el propio centro”. El Decreto 174/2018 del Gobierno autonómico que persigue tanto el absentismo como el abandono está dirigido a establecer “estructuras de coordinación y de trabajo en red que posibiliten la concreción de actuaciones desde los ámbitos escolar, municipal y autonómico, teniendo en cuenta las obligaciones y competencias específicas de cada uno e implicando a todos los sectores de la comunidad educativa”. Un punto a favor para esta iniciativa de Manuel Lobo a la que se añaden “cursos de adaptación a los títulos, ya sean universitarios o de grado superior” para los casos donde se observen deficiencias.

El catedrático defiende asimismo la incorporación de la FP Dual Innovadora al engranaje educativo de Canarias. Esta opción es “un título flexible, innovador, emprendedor y cercano para resolución de los problemas de la empresa en la que se inserten, al formarse en competencias transversales”. A caballo entre el centro y las entidades, los alumnos ponen en práctica lo aprendido en las aulas y adaptan su currículo a las necesidades empresariales. En España, la FP Dual es una vía que, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se quintuplicó entre el curso 2012-2013 y 2016-2017 hasta alcanzar los 24.000 alumnos, 650 centros educativos y 10.000 empresas.

Otras líneas en las que trabaja Lobo son aquellas “que tienen que ver con los contenidos formativos, los valores educativos, el talento, la formación integral, el repensar algunos títulos universitarios...”

El catedrático destaca además la importancia del asesoramiento personal. “Se ha preferido asesorarse con personas más que con centros, teniendo en cuenta que si alguna de las propuestas es aceptada por la administración habría que buscar la complicidad de los centros para ponerlas en marcha”. El impacto que podría tener esta posibilidad es evidente para Lobo. Se trata de “mejorar y modernizar el sistema de formación docente para que este repercuta en el conjunto social, para conseguir un sistema educativo de calidad, más eficiente y equitativo en todos los niveles”. Pero ¿alguna iniciativa puede presentar alguna dificultad? “Sí. Posiblemente alguna de las propuestas tendrá su coste para ponerse en marcha tanto desde el punto de vista personal como económico”.



Empieza la rebelión del PP contra la «ley Celaá»: así impedirán sus comunidades aplicar la polémica norma

Las comunidades gobernadas por el PP no aplicarán el próximo año la polémica norma educativa a través de diferentes mecanismos legales

Josefina G. Stegmann. 12.12.2020

Las comunidades gobernadas por el PP no aplicarán el próximo año la polémica «ley Celaá». Según han confirmado fuentes del partido a ABC lo impedirán a través de mecanismos legales con el objetivo de «seguir garantizando la libre elección de las familias para elegir centro escolar, blindar a la concertada y a la especial, garantizar una educación de calidad impidiendo la promoción con suspensos y proteger el castellano», señalaron las mismas fuentes.

Las prisas del Gobierno por aprobar su proyecto de ley educativo en el Pleno del Senado el próximo día 23, tal como avanzó ABC, esconde varios motivos. Si la norma no sale adelante ese día, comenzarán las vacaciones parlamentarias de Navidad y el Gobierno perdería un tiempo precioso para el cumplimiento de sus objetivos. Entre ellos, la aplicación de los nuevos criterios contenidos en la Lomloe sobre admisión de alumnos y mantenimiento de conciertos educativos.

Por eso, las comunidades del PP usarán diferentes caminos legales para impedirlo. Por ejemplo, la Comunidad de Madrid acaba de publicar la resolución de admisión de alumnos (el jueves por la tarde) cuando normalmente lo hace en enero o febrero. También la publicó la Región de Murcia. Por su parte, el presidente de la Xunta, Alberto Núñez Feijóo ya anunció, contrariamente a lo que plantea la Lomloe, que no otorgaría el título de Bachillerato con suspensas ni el de ESO con más de dos sin aprobar y que el castellano será vehicular. En resumen, cada comunidad recurrirá a diferentes caminos legales que les permitan sortear la polémica ley educativa.

¿Qué va a impedir Madrid y Murcia aprobando la resolución sobre admisión de alumnos? El proceso de admisión suele producirse a partir del mes de febrero de cada año. Si la Lomloe se aprobase en febrero de 2021 (lo que estaba inicialmente previsto), las novedades de la misma no tendrían efectos hasta el año 2022 (salvo algunas novedades pedagógicas que se aplicarían ya en el próximo curso). Si dicho proceso de admisión de alumnos se hiciera según lo estipula la «ley Celaá» se favorecería la «zonificación» y se daría vía libre a que las «comisiones u órganos de garantías de admisión» puedan «evitar» la supuesta «segregación», dirigiendo a los alumnos a centros que no desean sus padres, estableciendo porcentajes de alumnos inmigrantes o con menos recursos (siendo un concepto indeterminado y discrecional, en manos de las administraciones).

Otro camino para sortear la Lomloe es publicar antes de que esta se apruebe las resoluciones relativas a la modificación de conciertos, las cuales suelen publicarse en enero. Con ello, se impediría la reducción de unidades concertadas con alumnos para beneficiar a las aulas de la pública vacías para el próximo curso, tal como plantea la «ley Celaá».

Cuando la Lomloe aterrizó en el Senado, fuentes parlamentarias preveían que el plazo de tramitación se extendería dos meses, pero según han confirmado a ABC fuentes parlamentarias el debate de la ley en el Pleno de la Cámara Alta coincidirá con el debate de la ley de Presupuestos el próximo día 23. Es decir, que todo el proceso, en lugar de durar dos meses, se acortaría a algo menos de una semana.

¿Cómo? Las enmiendas, cuyo plazo de presentación termina el próximo día 15, se votarán el día 17 en Ponencia (grupo de trabajo que analiza y vota las enmiendas) y el 18 en Comisión de Educación. La oposición

intentará evitar que la Lomloe se convierta definitivamente en ley en el Senado con la presentación de enmiendas que obliguen al texto a volver al Congreso.

EL PAÍS

Brecha insostenible

Urge adoptar cambios didácticos para mejorar los resultados de los alumnos españoles en Ciencias y Matemáticas

EL PAÍS. 12 DIC 2020

Los alumnos españoles de primaria no solo no mejoran en ciencias y matemáticas, sino que se alejan de la media de los países desarrollados y de la Unión Europea. Primero fue el informe PISA el que alertó en diciembre pasado de los malos resultados de los alumnos de 15 años y ahora es el informe TIMSS, promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, el que pone de manifiesto el retraso de los alumnos de 10 años que cursan 4º de primaria. El problema es que los resultados de este último estudio reflejan un retroceso respecto de los de 2015, sobre todo en ciencias. La puntuación media en España queda 25 puntos por debajo de la media de la OCDE en matemáticas y 15 por debajo en ciencias. Estos datos deberían llevar a revisar tanto los contenidos de las asignaturas como las metodologías docentes, pues si esta brecha sigue creciendo, las generaciones que ahora se forman estarán en inferioridad de condiciones en un mundo en el que los conocimientos y las habilidades en tecnología, ciencia y matemáticas tienen cada vez más importancia. La revolución tecnológica exige el dominio de herramientas que tienen como base ese tipo de conocimientos.

Resulta especialmente preocupante que España sea uno de los países en los que menos alumnos alcanzan un nivel de excelencia, mientras figura entre los que tienen un mayor porcentaje de alumnos con resultados muy deficientes. Es un fracaso sin paliativos. Los estudiantes españoles que alcanzan un nivel alto en ciencias o matemáticas no superan el 4%, mientras que en Singapur o en Corea, que figuran entre los países con mejor preparación, ese porcentaje alcanza el 38% y el 29%, respectivamente. Eso significa que el sistema educativo español no es capaz de lograr que sus alumnos desarrollen sus potencialidades en un tipo de aprendizaje que depende mucho de la metodología docente. No sabe obtener excelencia de los estudiantes con mayores capacidades ni ayudar a mejorar a los que tienen dificultades.

Las razones de esta debacle son diversas, pero hay algunos factores que vienen siendo señalados por los expertos desde hace tiempo sin que hasta ahora se hayan tomado medidas efectivas para corregirlos. Uno de ellos es la menor preparación en estas disciplinas de los profesores españoles, tanto en la formación inicial —la mayor parte de los estudiantes de Magisterio no proceden de bachilleratos científicos o técnicos— como en la continuada, que en España es escasa y poco centrada en las habilidades docentes. Tampoco ayudan unos currículos con contenidos demasiado extensos que obligan a los enseñantes a una carrera contra reloj para impartirlos, y una cultura de enseñanza de las disciplinas científicas más orientada a repetir ejercicios y aplicar fórmulas que a resolver problemas a partir de la realidad inmediata.

elCorreoGallego.es

Coherencia en la Educación

SUSANA VÁZQUEZ. 12 DIC 2020

Vivimos tiempos convulsos en educación, la octava ley educativa de la democracia, la Lomloe, ha puesto en debate a toda la comunidad escolar, en una situación de incertidumbre y vulnerabilidad para un debate pendiente en la sociedad que necesita de serenidad y consenso. La Lomloe responde al “suspense” de España en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas a la hora de ofrecer una educación inclusiva de calidad, estableciendo un plazo de 10 años para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender a la diversidad del alumnado.

Un propósito que es utopía, si no se acompaña de planificación e inversión, de la participación de los colectivos implicados y de coherencia con su fundamentación, el derecho universal de todas las personas a la educación.

En estos días, la inclusión educativa del alumnado sordo ha sido objeto de varios titulares que denunciaban las situaciones a las que se enfrenta el alumnado y profesorado sordo con el uso de mascarillas. Una situación de precariedad comunicativa que se suma a la que sufre diariamente el alumnado sordo integrado en el aula ordinaria y al que las distintas leyes educativas no han dado respuesta. Por otra parte, hay un hecho alarmante que no aparece en titulares. El aumento de casos de privación lingüística, un fenómeno que ocurre cuando un niño es privado del acceso a la lengua que puede desarrollar de manera natural, en el caso de los niños sordos, sordo-ciegos u oyentes con dificultades para expresarse en lengua oral, las lenguas de signos.

Aunque los avances en atención precoz de la sordera y el desarrollo tecnológico, sobre todo de los implantes cocleares, han mejorado el acceso a la lengua oral del alumnado sordo, los implantes cocleares no son la panacea que muchas veces se presenta a las familias de niños sordos. Las investigaciones internacionales apuntan a que el éxito de los implantes se sitúa, en los estudios más optimistas, en torno al 20 %. Muy pocos niños implantados logran la recuperación completa e incluso hay quienes no recuperan nada de audición con 8 o 10 años.

Para atender a esta necesidad, y avalados por los excelentes resultados en educación de sordos en algunos países del norte de Europa, comenzaron a desarrollarse en España, a partir de los 90, experiencias bilingües (Lenguas de Signos/Lengua Oral) en centros educativos en los que el alumnado sordo puede desarrollar su lengua natural, la lengua de signos y la lengua oral. Se trata de escolarizar juntos niños sordos y oyentes, con la participación en el aula de dos profesores a la vez, uno de los cuales es competente en lengua de signos. Es un contexto "co-enrolment education"; donde se agrupa en el centro y en las aulas un número amplio de alumnado sordo, para evitar el aislamiento social que se produce en contextos ordinarios en las que sólo se integra a uno o dos alumnos, como máximo, por aula. Todo ello sin renunciar a la utilización de las ayudas técnicas ni a los apoyos específicos que los alumnos puedan necesitar.

Sin embargo, todavía no existe un marco normativo que ampare a la educación bilingüe en los pocos centros donde actualmente se desarrolla este modelo. Para empezar a revertir esta situación, se envió un comunicado a las administraciones gallegas, catalanas y madrileñas y al Ministerio de Educación, con las aportaciones de las asociaciones de familias con hijos sordos, docentes, intérpretes e investigadores en lingüística y educación sobre los beneficios que el bilingüismo (Lengua de signos/ Lengua oral) aporta para el desarrollo lingüístico, emocional, social y académico del alumnado sordo. Una llamada a la coherencia para la que seguimos esperando respuesta.

europapress.es

Vox quiere un plan nacional de formación en primeros auxilios y RCP en los centros docentes

MADRID, 12 Dic. (EUROPA PRESS) -

El grupo parlamentario de Vox ha registrado una proposición no de ley en el Congreso en la que insta al Gobierno a promover la elaboración de un plan nacional de formación y sensibilización en primeros auxilios y reanimación cardiopulmonar (RCP) en los centros docentes.

En su iniciativa, recogida por Europa Press, los de Santiago Abascal argumentan que la formación en primeros auxilios y RCP en la escuela "debe abarcar todas las etapas educativas, adoptando la metodología y los objetivos".

El texto registrado para su debate en la Comisión de Educación y Formación Profesional, Vox defiende que "deberán asegurarse una adquisición de conocimientos y habilidades que revierta en un cambio de actitud y la motivación por parte del profesorado y alumnado respecto a esta esencial materia".

En este sentido, la formación liderada por Abascal deende que resulta "conveniente" ofrecer una educación actualizada en materia de primeros auxilios, "tanto en sus contenidos como en su metodología". Además, cree que deberán aplicarse "los mismos requisitos de calidad" que al resto de asignaturas.

Vox argumenta en su iniciativa que si la población española contara con la formación "suficiente" en materia de reanimación cardiopulmonar, "se estima que podrían salvarse entre 1.500 y 3.000 vidas cada año".

Público.es

La filosofía, un deber común

ANTONI AGUILÓ. Filósofo del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra. 12.12.2020

Uno de los aspectos más polémicos de la LOMLOE, la nueva ley de educación aprobada por el Congreso, se refiere a la eliminación de la asignatura de Ética en 4º de la ESO. La Comisión de Educación del Congreso rechazó con los 116 votos en contra del PSOE la enmienda que defendían grupos parlamentarios como Unidas Podemos o el Grupo Plural, entre otros, a fin de rescatar dicha asignatura. El PSOE argumentó que ya se imparten demasiadas asignaturas en 4º de la ESO y que para incluir Ética habría que eliminar alguna. La propuesta del PSOE es sustituirla por una nueva materia llamada Valores Cívicos y Éticos. Cabe recordar que la LOMCE del PP solo mantuvo la filosofía en 1º de bachillerato como asignatura obligatoria a todos los itinerarios. Y aunque es de celebrar que la LOMLOE recupere la Historia de la Filosofía como asignatura obligatoria en todas las modalidades de bachillerato, ha incumplido el acuerdo que la Comisión de Educación alcanzó por unanimidad en 2018 en lo que se refiere a la restauración de la Ética.

Sí se aprobó la enmienda impulsada por Más País-Equo y Compromís para que en la nueva asignatura de Valores Cívicos se estudie cultura fiscal. Bien mirado, puede que así se enseñe para qué sirve una política de

impuestos progresivos orientada a redistribuir la riqueza. Quizá de este modo el alumnado descubra a filósofos tan importantes en esta materia como Rousseau, que en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* afirma: «El primer hombre a quien, después de cercar un terreno, se le ocurrió decir *esto es mío* y halló gentes bastante simples para creerle fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos; cuántas miserias y horrores habría evitado al género humano aquel que hubiese gritado a sus semejantes, arrancando las estacas de la cerca o cubriendo el foso: '¡Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y la tierra de nadie!'».

Organizaciones como la Red Española de Filosofía (REF) ya han dado justas y sobradas razones de lo que significa este incumplimiento, por lo que no abundaré en ellas. En un comunicado reciente, la REF habla del "desprecio" y del "poco valor" que el Ministerio de Educación otorga al consenso parlamentario.

Sospecho que en el fondo de todo este debate subyace una problemática de mayor calado todavía insuficientemente tematizada: la importancia de garantizar la práctica de la filosofía como derecho y como deber irrenunciable. Hasta la fecha, ninguna ley educativa ni ningún ordenamiento jurídico estatal ha consagrado la filosofía como un derecho y como un deber ético y educativo fundamental. La filosofía se ha movido tradicionalmente a caballo entre la ausencia y la presencia en el currículum escolar, dependiendo del valor que el Gobierno de turno le otorgue. ¿Por qué la Constitución reconoce el derecho a la libertad de pensamiento (artículo 16) y el derecho a la libertad de expresión (artículo 20) pero no el deber de aprender a pensar de manera crítica y autónoma, la necesidad de salir, como decía Kant, de nuestra irresponsable "minoría de edad" mental y moral? No puedo estar más de acuerdo con José Saramago cuando en una entrevista afirmaba: "En la sociedad actual nos falta filosofía. Filosofía como espacio, lugar, método de reflexión. Nos falta reflexión, pensar, necesitamos el trabajo de pensar, y me parece que, sin ideas, no vamos a ninguna parte".

La filosofía debería formar parte de los derechos y los deberes de todos. Como derecho, tiene el mérito de plantear la cuestión de si filosofar es una actividad esencial para la educación de una persona, por lo que se deberían garantizar las condiciones para el ejercicio de un pensamiento libre y creativo, más allá de vetos parentales, religiosos o de cualquier otro tipo. En 2019, México logró algo que hasta ahora probablemente no ha ocurrido en ningún otro país del mundo: el reconocimiento constitucional del derecho a una educación filosófica y humanística. Con el apoyo de diputados y senadores, se acordó reformar el artículo 3 de la Constitución para blindar la filosofía como derecho constitucional. Se trata, como mínimo, de un avance jurídico sin precedentes que contrasta con el anuncio de recortar la inversión pública en las carreras universitarias de Filosofía y Sociología que eso mismo año hizo el presidente de Brasil, Jair Bolsonaro.

Sin embargo, vivimos en una sociedad individualista que glorifica los derechos y en la que hablar de deberes resulta impopular. Pero lo cierto es que todo derecho conlleva el respeto de un cierto número de deberes. Como deber ético y educativo, la filosofía debería ejercitarse desde los primeros cursos de escolarización obligatoria. Constituye una tarea compartida que compromete al conjunto de la sociedad civil, a los medios de comunicación y a las instituciones públicas. Pensar (y enseñar a hacerlo) es un deber colectivo que nos define como humanos. Más allá de su dimensión académica, vengo defendiendo que todas las personas son aptas para filosofar, que para hacerlo no hacen falta conocimientos técnicos previos, que tan solo se necesita el deseo de conocerse mejor a uno mismo y a los demás, pero sobre todo, como decía Hannah Arendt, lo más necesario son las ganas de atreverse a "pensar sin barandilla", sin cerrojos ni fronteras.

Las actuales crisis económicas, políticas y sociales que vivimos son, en el fondo, el reflejo de una crisis más profunda de principios, valores e ideales, de una crisis de reflexión y de sensibilidad sobre lo verdaderamente importante en la vida. Se fomenta una socialización mercantilista y superficial a la que no le interesa enseñar a priorizar necesidades y aspiraciones, una educación sin sentido de la responsabilidad ni de los límites que inculca el deseo de consumir cada vez más, que mide el éxito por el dinero, la fama o el poder y que aprueba el conformismo y la indiferencia. A veces tengo la impresión de vivir en la época de Lord Byron, quien en 1812 escribía: "Un ser humano vale menos que una máquina tejedora y la seda se vende a mejor precio que la vida". Sea como sea, una sociedad mejor no se construye solo a base de buenos principios. Se construye con los lugares, espacios y métodos de los que habla Saramago y que dan vida a los principios. La filosofía es ese lugar de asombro y encuentro que nos permite preguntar por el mundo y por nosotros mismos.

europapress.es

Las CCAA del PP adelantarán el plazo de inscripción del próximo curso para que la Ley Celaá no les afecte

MADRID, 12 Dic. (EUROPA PRESS) –

Las CCAA donde gobierna el PP adelantarán el plazo de inscripción del próximo curso para que la Ley Celaá no les afecte, según ha anunciado este sábado el presidente del PP, Pablo Casado. "Allí donde gobierna el PP

(Madrid, Andalucía, Murcia, Castilla y León y Galicia), las familias podrán seguir eligiendo libremente el centro educativo de sus hijos, público o concertado", ha declarado Casado tras su visita a la empresa de distribución farmacéutica Hefame en Murcia.

El líder del PP ha afirmado hará todo lo posible, dentro del marco competencial autonómico, para que la Ley Celaá no afecte a la libertad de las familias, la calidad educativa y la vertebración del sistema nacional de Educación. Además, ha abogado por "un sector educativo de calidad" y ha destacado el impulso que el PP dará a la Educación porque está a punto de aprobarse "una mala ley".

Casado ha explicado que las regiones que tengan lengua cooficial, como es el caso de Galicia, "mantendrán el castellano como lengua vehicular, al igual que el gallego". Además, se añadirá el inglés para pasar "del bilingüismo al trilingüismo cordial".

"No vamos a permitir la merma en la calidad educativa", ha indicado Casado en referencia a que se pueda pasar de curso con asignaturas suspensas. "Las autonomías del PP pretenden seguir fomentando la cultura del esfuerzo y la competitividad", asevera

Ha insistido en que cuando el PP llegue al Gobierno de España derogará "esta injusta Ley" y la recurrirá al TC y a las instituciones europeas una vez aprobada.

El presidente del PP también ha propuesto a Sánchez un Pacto de Estado por la investigación para dedicar al sector "desde ya" un 2% del PIB español. En este sentido, ha apostado por seguir invirtiendo en el sector de la investigación y la biotecnología para los que reclama recursos privados y públicos porque "son fundamentales para combatir enfermedades y mejorar la salud de muchos enfermos".

EL PAÍS **OPINIÓN**

Dos escenas didácticas

Cada nueva Ley de Educación empeora la anterior, y miren que es difícil. No creo que nadie imaginara una más necia que la Wert

Javier Marías. 13 DIC 2020

En un paseo por mi barrio, el de los Austrias a cuyos habitantes el alcalde Almeida hostiga y castiga sin compasión —con ánimo no sé si dañino o sólo tonto, nos monta un belén gigante para que la gente se aglomere y se contagie bien—, me siento ante un convento. Allí está un guía con un grupito de treintañeros de aspecto normal. Les señala la fachada de la iglesia: "Ahí está la Virgen María con el arcángel Gabriel, la Anunciación, ya sabéis". Cara de pasmo, lo cual lleva al guía a preguntar algo que tiempo atrás habría sido insultante: "¿Sabéis lo que es la Anunciación?" Respuesta unánime: "No, ni idea". Insisto: treintañeros, no niños ni siquiera estudiantes de instituto. El guía está tentado de abandonar: "Bueno, no importa". Se lo piensa un instante y lo intenta: "Lo de la concepción de Jesucristo, ¿os suena? A María la visitó el Espíritu Santo como paloma y así se quedó embarazada. Por eso es Inmaculada, es decir, sin mácula". Dos o tres inquietan sin rubor: "¿Qué es 'mácula'?" "Pues sin mancha, sin sexo por medio". "Ah", cae uno por fin, "sin consumación, ¿no?" El pobre guía pasó pronto a otra cosa.

Ya sé que no se puede ni debe elevar una anécdota a categoría, pero es que esta es muy sintomática, porque los escuchantes eran personas hechas y derechas, no recién aterrizadas en el mundo; gente que habrá cursado sus estudios obligatorios en los años 90 como tarde. A mí me parece bien que los mitos de la religión católica no se estudien como durante siglos, dogmas de fe en los que había que creer *velis nolis*, aceptarlos como verdades inamovibles y reveladas. Es un avance que se destierren las fábulas y las supersticiones (aunque ahora nos invadan otras más dementes). Lo que no comprendo es que se pueda no estar al tanto de su existencia, porque equivale a ignorar dos mil años de la historia de Occidente, donde vivimos en teoría. La reacción no me pilló de sorpresa. Conté hace tiempo que mi hermano el catedrático de Arte había padecido alumnos que describían una Crucifixión como "Pintura de un hombre con barba y pelo largo clavado en una gran cruz". Uno puede no creerse nada, pero ¿desconocerlo? Uno se pregunta qué clase de educación reciben los españoles desde hace décadas. Cada nueva Ley de Educación empeora la anterior, y miren que es difícil. No creo que nadie imaginara una más necia que la Wert, del PP. Y sin embargo, la de Celaá, que nos endosan Podemos y PSOE, la supera en servil, idiota y enloquecida, en casi todos los aspectos. (Digo "casi" por buena voluntad, aunque ahora mismo no caigo en ninguno en el que no lo sea.)

Sigo mi paseo, y en la Plaza de Oriente me topo con una joven profesora y un grupo de niños de seis o siete años, calculo. Les va a mostrar las estatuas que allí hay de reyes visigodos y medievales, toscas, pero mejor que las haya y no que las turban las derriben por "opresoras" u otra sandez. "A ver, ¿sabéis lo que fue la Edad Media?" Los niños tenían idea: "Lo que vino después de los romanos". "Pues fue larguísima, duró mil años, y claro, ocurrieron muchas cosas. ¿Quiénes estaban en España entonces?" "Los musulmanes", aventura un crío. "Sí, pero antes. Estaban los visigodos, y aquí tenemos a algunos de sus reyes. Los más importantes, porque unieron, fueron Chindasvinto, Recaredo y Wamba, y aquí está Wamba, vestido con esas ropas que hoy nos parecen tan raras". Un niño apunta con sentido: "A ellos, si nos vieran, les pareceríamos raros nosotros, ¿no?" Los chavales estaban impacientes por acercarse a las estatuas y observarlas de cerca, se les iban los ojos, se escabullían hacia ellas, preguntaban, sentían curiosidad y todo les interesaba desde su edad temprana. La profesora explicaba con sencillez y claridad.

Exactamente lo opuesto a los treintañeros. Ya que ignoraban qué era la Anunciación y su guía había hecho amago de explicárselo, podían haber indagado, pero les traía sin cuidado. ¿De dónde sale tan fantástica historia? ¿Quién la inventó y por qué y cuándo? ¿Se trató de una insólita violación colombina (de "colomba", no de Colón, sólo faltaría que al descubridor se le atribuyera también esa infamia) o es todo una metáfora? ¿Cómo se lo tomó San José? (Claro que quizá tampoco supieran quién era el marido de María.) ¿Cómo es que la gente ha creído durante siglos semejante cuento para niños? No sé, algo. Dudo que el pobre guía hubiera estado dispuesto a meterse en explicaciones —no era su cometido, les describía el convento—, pero los treintañeros ni probaron a saber más. Como si fueran individuos sin curiosidad ni tal vez mucho intelecto. Me pregunté por qué visitaban el convento. Tal vez porque lo recomienda una página *web* y basta.

La escena de este grupo me resultó descorazonadora. La de los niños, en cambio, me provocó esperanza y enorme simpatía, hacia ellos y hacia su profesora. Mi nieto de apenas cuatro años acaba de descubrir los globos terráqueos y está entusiasmado y alucinado. Todo le despierta curiosidad, quiere "aprender todo lo que pueda", ha dicho. ¿Se pierden esas ganas con la adolescencia, de manera natural e inevitable? No lo creo. Creo más bien que ministros como Wert y Celaá (y los anteriores) se dedican fervorosamente a quitárselas desde el primer día de clase, y a convertirlos en embotados holgazanes.

EL MUNDO

Madrid adelanta la matriculación del curso escolar 2021-2022 para sortear la Ley Celaá

El Gobierno de Ayuso ha sido el primero en aplicar la estrategia del PP para declararse en rebeldía contra la nueva norma educativa

MARTA BELVER. Madrid. Domingo, 13 diciembre 2020

La Comunidad de Madrid ha publicado las instrucciones para la matriculación del nuevo curso escolar 2021-2022 con meses de antelación respecto al calendario habitual. Lo hace para "garantizar la libertad de elección de las familias" ante la inminente aprobación de la llamada Ley Celaá, actualmente pendiente de tramitación en el Senado.

De esta forma el Gobierno regional de Isabel Díaz Ayuso ha sido el primero en aplicar la estrategia del PP a nivel nacional para declararse en rebeldía contra la nueva norma educativa. Según indican desde el Ejecutivo de la Puerta del Sol, si un año académico se diseña antes de que la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Lomloe) entre en vigor podrá desarrollarse aplicando la citada LOE aunque ya esté derogada.

"La libertad de elección de centro es uno de los pilares básicos del sistema educativo madrileño", defienden en la Consejería de Educación. "Como muestra, este curso escolar, casi el 94% de las familias madrileñas ha obtenido plaza en el centro elegido como primera opción para iniciar el segundo ciclo de Educación Infantil (tres años), un momento clave porque supone la incorporación generalizada al sistema educativo. Es el mejor porcentaje registrado en la región en toda la serie histórica", añaden.

La ley Celaá establece que las comunidades autónomas "promoverán un incremento progresivo de puestos públicos escolares en la red de centros de titularidad pública" en detrimento de los colegios concertados. Además, se suprime el concepto de "demanda social" que permitía ofertar más plazas a estos centros privados financiados con fondos públicos si así lo pedían las familias.

CALENDARIO

Tras su adelanto para sortear la Ley Celaá al menos durante un año, las instrucciones este mes de diciembre por la Comunidad de Madrid contemplan que el plazo para la presentación de solicitudes para la admisión de alumnos el curso próximo será entre el 8 y 23 de abril de 2021, ambas fechas inclusive. El 18 de mayo se hará pública la puntuación obtenida por los solicitantes tanto en el centro solicitado en primera opción como en el resto.

Durante los días 19, 20 y 21 de mayo se podrá presentar las reclamaciones. El 4 de junio se publicarán las listas de alumnos admitidos en cada centro y el periodo para la formalización de la matrícula comprenderá del 10 al 25 de junio.

"Con el fin de facilitar el desarrollo del proceso de admisión, las solicitudes de alumnos para el curso 2021-2022 se presentarán con carácter general por vía telemática y serán dirigidas al primer centro incluido en la petición", precisan en la Consejería de Educación. "Para ello, las familias utilizarán la Secretaría Virtual, que será accesible a través de la página web de la Comunidad de Madrid", concluyen.

El PSOE acusa al PP de propiciar "el incumplimiento de una ley" al adelantar la matriculación del curso escolar

MADRID, 14 Dic. (EUROPA PRESS) –

La secretaria de Política Social y de Educación y Universidades del PSOE, María Luz Martínez Seijo, ha acusado este domingo al Partido Popular de "fomentar", desde las instituciones públicas, el "cuestionamiento del sistema democrático" y de "propiciar irresponsablemente el incumplimiento de una ley".

Así se ha pronunciado la diputada 'socialista' después de que el PP anunciara que en las comunidades autónomas donde gobiernan se adelantará el plazo de inscripción del próximo curso para que 'la Ley Celaá' no les afecte. "Allí donde gobierna el PP (Madrid, Andalucía, Murcia, Castilla y León y Galicia), las familias podrán seguir eligiendo libremente el centro educativo de sus hijos, público o concertado", declaró este sábado el líder de los 'populares', Pablo Casado.

"Esto ya no se trata de educación, sino de propiciar irresponsablemente el incumplimiento de una ley", ha respondido Seijo en un mensaje escrito en la red social Twitter, recogido por Europa Press, en el que también ha calificado de "muy grave" la actitud del PP. "Fomenta, desde las instituciones públicas que son de todos los ciudadanos, y en un Estado de Derecho, el cuestionamiento del sistema democrático", ha subrayado.

Por su parte, el portavoz del PSOE en el Senado, Ander Gil, también ha criticado este domingo la respuesta del PP a la reforma educativa. "Lo van a hacer para burlar la nueva ley de educación. Casado es un experto en trampas educativas, lo que no es de recibo es que quiera aplicarlas además a la educación de las comunidades autónomas donde gobierna", ha apuntado. En este punto, el portavoz socialista ha asegurado que "muchos españoles verían con buenos ojos que Casado dejara de pensar solamente en sí mismo y empezara a actuar con responsabilidad y con madurez".

EL PAIS

Escuelas desconectadas

Más de 3.000 centros educativos públicos no cuenta con Internet de alta velocidad en España

BEATRIZ LUCAS. MADRID - 14 DIC 2020

En el colegio de Loli Franco los alumnos ya se han acostumbrado a que para navegar por Internet hace falta el móvil del profesor. Porque cuando el wifi no da, o se cae por un temporal, como ocurrió esta semana, el 4G de los teléfonos personales de los docentes es lo único que les permite acceder a la red. "Hacemos malabares para conectarnos, con nuestros teléfonos o incluso usamos nuestros portátiles, porque la red no aguanta, y hemos sobrevivido navegando con los móviles de los docentes", explica la directora del Centro público de Educación Obligatoria (CEO) de Tejeda, un municipio de 2.000 habitantes en Gran Canaria. En este colegio, donde estudian 70 alumnos desde infantil a secundaria, tienen todo preparado para la llegada de la alta velocidad, tanto la instalación en el centro, como en el entorno, solo falta conectarlo. Hasta que llegue ese momento "tiramos de imaginación", explica su directora.

Con situaciones parecidas a la del colegio de Tejeda, en España hay más de 3.000 centros educativos, de los más de 28.000 de la red sostenida con fondos públicos, donde no cuentan con Internet de alta velocidad, según los datos proporcionados por las 17 regiones y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Las comunidades con mayor porcentaje de centros sin red de alta velocidad son Cataluña (43%), Madrid (42%) y Aragón (22%). En el polo opuesto, con el 100% de sus centros conectados, están Ceuta, Melilla y seis comunidades: Asturias, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Murcia y País Vasco.

La buena noticia es que esta situación está en vías de resolverse. A través del proyecto Escuelas Conectadas de la empresa pública Red.es —la compañía es responsable también de tramitar las 500.000 tabletas prometidas por el Ministerio de Educación para solventar la brecha digital— o mediante planes regionales, las Administraciones están haciendo un esfuerzo para llevar la fibra al entorno educativo. En Cataluña, tienen previsto llegar a los 1.230 centros que aún no cuentan con alta velocidad a lo largo de este curso; en Madrid, también prevén llegar a 900 colegios más, y en Aragón un portavoz asegura que "el 90,15% de los estudiantes disponen de banda ancha en los centros en los que cursan sus estudios". De ellos, un 22% solo disponen de 30 megabytes —la velocidad se considera eficiente desde 100— o menos para conectarse, y por ello se incorporarán al plan de recuperación poscovid Next Generation EU de la Comisión Europea.

El programa Escuelas Conectadas, gestionado por la empresa pública Red.es, está siendo clave: "Antes de su implantación solo uno de cada 10 colegios e institutos disponía de acceso a Internet de alta velocidad", explica un portavoz de Red.es. En el curso 2018-2019, el 24% de los centros españoles no universitarios tenía una conexión de Internet inferior a 20 megas, que no permite un uso operativo de la Red en un centro, según la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación.

El programa Escuelas Conectadas lo pusieron en marcha en 2015 el Ministerio de Educación, el de Asuntos Económicos y Transformación Digital y el de Ciencia e Innovación, y prometía llevar Internet ultrarrápido a 16.500 escuelas en 2017. Sin embargo, tres años después de esa fecha, sigue habiendo comunidades que ni siquiera lo han licitado, como Cataluña.

El programa se desarrolla en coordinación con las autonomías y cuenta con un presupuesto máximo de 220,9 millones de euros. Está previsto que concluya en el año 2022 y para entonces habrá llegado a más de 4,7 millones de estudiantes de 15.300 centros educativos de primaria y secundaria, que son los que contempla el convenio. La red que se instala en los centros es de banda ancha ultrarrápida, con una velocidad superior a 100 megabytes por segundo.



Mapa del Programa de Red.es Escuelas Conectadas a fecha 13 de noviembre del 2020. RED.es

“Antes los cortes eran continuos, teníamos problemas de conexión, tardábamos muchísimo en cargar cada programa, las aplicaciones no funcionaban, ni siquiera podíamos mandar un email a la consejería con la red del colegio, y cuando se iba la luz, imagínate”, explica Javier Valgañón, director del Colegio Rural Agrupado Cameros Nuevo desde hace 15 años. Su centro acoge a 58 estudiantes de 14 municipios en tres sedes. El funcionamiento del Internet ultrarrápido ha sido un aliciente también para la llegada nuevas familias en el pueblo. “La nueva red está muy bien dotada y nos permite funcionar en el colegio, crear la web de pequeños negocios rurales, e incluso a los vecinos les permite poder trabajar a distancia”, explica el director, aunque no niega que el problema de despoblación aún es “una tarea pendiente porque la gente necesita más para venirse aquí a vivir que una buena conexión de Internet”.

Un portavoz de Red.es explica que la llegada de estas conexiones es también un motor de desarrollo en las zonas más remotas: “Reduce la brecha digital, porque los centros educativos de zonas rurales y zonas geográficas de difícil acceso disponen de la misma conectividad que los situados en grandes núcleos de población”, explica. El Internet ultrarrápido de Red.es ha llegado incluso a zonas de alta montaña con diferentes soluciones tecnológicas: “Las tecnologías que se está usando para dar el servicio es fibra, radioenlace —que transmite Internet por ondas de radio en las zonas muy remotas— y 4G”, concluye el portavoz de Red.es.

Para Loli Franco, la carencia de esa red rápida tiene sus inconvenientes, como que los docentes no pueden participar desde la red del cole en las reuniones vía Zoom de los proyectos en los que están involucrados, en los encuentros con la consejería o utilizar la plataforma de la consejería porque deben conectarse a unos servidores en remoto. Aunque esta directora canaria le ve también el lado positivo: “Estrujamos al máximo nuestra máxima de inventar y tenemos siempre un plan A, B y C ; siempre tenemos en cuenta cualquier escenario que nos podamos encontrar y eso hace que el profesorado sea muy creativo”, asegura. Y concluye: “Cuando lo enchufen ganaremos tiempo y calidad en los procesos educativos, pero sin olvidarnos que las nuevas tecnologías nos facilitan la vida a cambio de nuestra dependencia y no está mal trabajar con un modelo híbrido”.

SEIS COMUNIDADES 100% CONECTADAS

Aunque hay varias comunidades autónomas que cuentan con el 100% de centros de primaria y secundaria con Internet —como contempla el convenio de Escuelas Conectadas— como Baleares, Castilla la Mancha o Cantabria, los datos empeoran cuando se incluyen todos los centros públicos con bachillerato, educación infantil, FP, centros de educación especial, o centros de educación de adultos. Sin embargo hay seis comunidades autónomas que sí cubren toda su red de centros educativos públicos: Asturias, Extremadura, Castilla y León, Murcia, La Rioja, País Vasco, Ceuta y Melilla. Y en ocho regiones la red de alta velocidad supera el 80% de los centros: Andalucía, Canarias, Castilla la Mancha, Baleares, Navarra, Valencia, Cantabria y Galicia. En la cola de la implantación, las últimas comunidades en poner en marcha la licitación de Red.es:

Además de Ceuta y Melilla, cuya gestión educativa depende del Ministerio de Educación, ya se han adherido al plan 14 comunidades autónomas —desistieron Navarra, Aragón y País Vasco por tener programas propios—, y hasta el momento ha proporcionado Internet de alta velocidad a más de 8.500 centros. Ya se ha terminado de implantar en Ceuta y Melilla y seis comunidades más y está en marcha en otras seis y en proceso de licitación en Cataluña y Comunidad Valenciana.

Uno de cada cuatro centros educativos beneficiados están ubicados en poblaciones con menos de 50.000 habitantes, lo que supone una revolución en su entorno porque cuando llega la fibra todos los vecinos se benefician de ella. Es lo que ocurrió en Villoslada de Cameros, en La Rioja. Al colegio de este pueblo de montaña de 300 habitantes, a 50 kilómetros de Logroño, llegó hace tres años la conexión ultrarrápida.

Cataluña (57%) y Madrid (58%). En el caso de Aragón, con un 78%, han optado por desistir del proyecto de Red.es porque contaban con proyectos propios.



¿Una secundaria para todos? La extensión de la enseñanza secundaria en España, 1857-1901

Pau Insa-Sánchez y Alfonso Díez-Minguela, Universitat de València. 14 DIC 2020

En la literatura académica, el estudio de la educación secundaria ha recibido considerablemente menos atención que el de la elemental o la universitaria (Diebolt *et al*, 2019). Una de las principales causas es su indefinición: así como la educación elemental y superior están orientadas al desarrollo de conocimientos y competencias básicas (leer, escribir...) y avanzadas o específicas respectivamente, la segunda enseñanza queda a medio camino entre ampliar y especializar.

No obstante, ya en el siglo XIX se reconocía que esta etapa podía tener un gran impacto en el desarrollo socioeconómico de un país. Un caso paradigmático es Estados Unidos, donde el movimiento “high-school” es considerado uno de los elementos claves de su despegue económico y social durante el siglo XX (Goldin and Katz, 2008). En este marco, la Figura 1 muestra las tasas de matriculación (ajustadas) en enseñanzas medias para una pequeña muestra de países. Tal y como se aprecia, España quedó rezagada ya desde el siglo XIX. Para entender mejor por qué ocurrió esto, es importante analizar los orígenes de la educación secundaria en España.

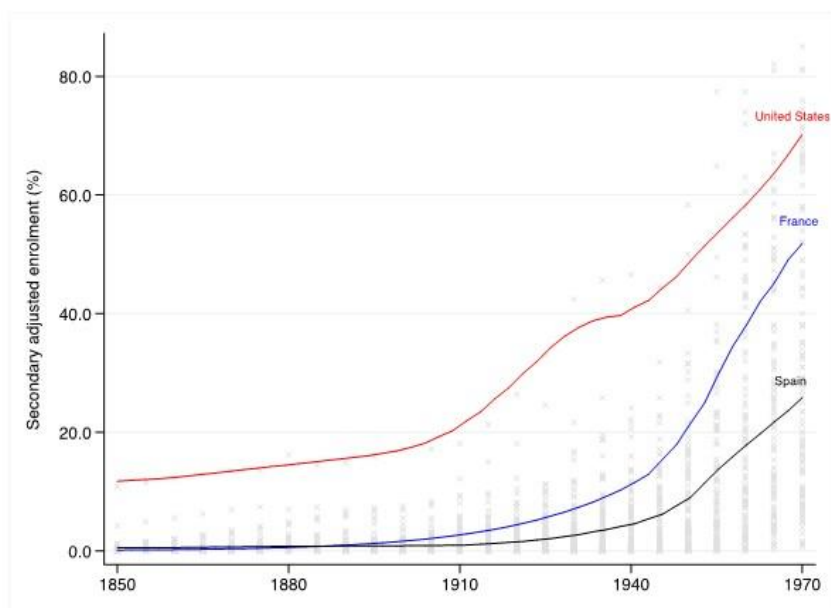


Figura 1. Tasa de matriculación ajustada en educación secundaria (hombres y mujeres) para una muestra de países, 1850-1970. Fuente: Barro-Lee Educational Attainment Dataset

A pesar de que la preocupación por establecer la enseñanza secundaria la encontramos ya en las Cortes de Cádiz, el establecimiento efectivo de la red pública no se produjo hasta la promulgación del Plan Pidal en 1845. Este real decreto prescribía que debía haber un instituto provincial en cada capital de provincia, un criterio meramente administrativo que, lógicamente, no permitía la adaptación de la oferta educativa a las circunstancias de la demanda. Esta situación apenas vio cambios durante la segunda mitad del siglo, pues de los 55 institutos que había en 1860 pasaría a haber 59 en 1900. En este sentido, entender la evolución de la secundaria en España supone, en gran medida, entender la trayectoria de la educación privada. Para ello, hemos reconstruido la red de centros que existieron en España entre 1857 y 1901

La figura 2 presenta la situación de la educación secundaria entre 1857 y 1900. ¿Qué factores determinaron la expansión de la red educativa privada en este periodo? Si equiparamos el establecimiento de centros privados en un municipio con la decisión de entrada de una empresa a un mercado, podemos tratar de modelizar su comportamiento a través de un modelo de variable dependiente binaria. Para tratar de explicar este comportamiento, incluimos variables que podemos clasificar en tres grandes grupos: demanda, competencia y modernidad.

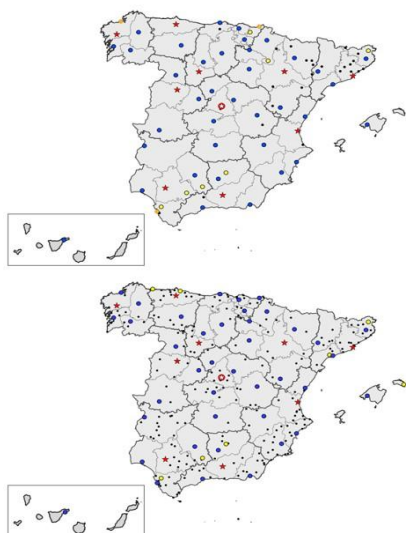


Figura 2. Número de municipios con acceso directo a la educación secundaria: España, 1857-1900. Las estrellas y puntos de colores corresponden a diferentes centros de la red pública, mientras que los puntos negros corresponden a municipios con presencia de la red privada. Fuente: elaboración propia.

Según nuestros resultados, la fundación de nuevos centros privados vino determinada por tres aspectos. En primer lugar, la demanda educativa. Los municipios más poblados, dinámicos y con un porcentaje más elevado de alfabetizados se convirtieron, como se puede esperar, en el objetivo de la iniciativa privada. Segundo, también encontramos que era bastante más probable que un centro se creara en una cabeza de partido judicial que en cualquier otro, incluyendo capitales de provincia que, como apuntamos antes, eran donde se ubicaban los institutos públicos. Por tanto, observamos un efecto competencia de la enseñanza privada: en general, y con la excepción de las grandes ciudades, preferían ocupar el espacio donde la enseñanza oficial no llegaba en lugar de competir. Además, los centros privados tendían a situarse en municipios donde no existía otro centro, de manera que, en general, no hubo una gran concentración de centros sino más bien una extensión geográfica. Por último, y en relación con la modernidad, resultado de la progresiva industrialización del país, no encontramos una relación significativa entre los factores relacionados

con el porcentaje de población agraria o la accesibilidad al ferrocarril, de modo que en la extensión de la educación secundaria privada en España las demandas locales no parece que estuvieran estrechamente vinculadas a la extensión de la educación secundaria.

Nuestros resultados son un primer acercamiento al proceso de extensión de la enseñanza secundaria y a la búsqueda de las causas de las bajas tasas de matrícula de las enseñanzas medias en España. Además, estos resultados aportan nuevas perspectivas sobre el papel del Estado en la provisión de bienes públicos y la respuesta del sector privado en determinadas situaciones de infra-provisión e incapacidad para responder a las características de la demanda. Por último, nos permiten reflexionar acerca de la relación entre educación secundaria —no necesariamente técnica o profesional— y su implicación en los procesos de crecimiento económico.

el Periódico de Catalunya

Catalunya estudia hacer test masivos a los profesores en las escuelas a la vuelta de Navidad

El 'conseller' Bargalló anuncia que los docentes serán vacunados en la segunda tanda de personal esencial

El Periódico. Barcelona 14 de diciembre del 2020

El 'conseller' de Educación, Josep Bargalló, ha anunciado que la Generalitat "está estudiando hacer test masivos" de covid-19 "a todos los profesionales de la educación después de las vacaciones de Navidad". Así lo ha afirmado Josep Bargalló en una entrevista este lunes en TV3, en la que ha señalado los tests formarán parte de los cribajes masivos que se llevarán a cabo en algunos colectivos, y se harán al margen de los ya establecidos en caso de positivo de coronavirus en el grupo escolar de convivencia. El 'conseller' también ha anunciado que se vacunará al profesorado en la segunda tanda de personal esencial, igual que en toda Europa.

Sobre las anunciadas automuestras que deberán hacerse los propios alumnos en los institutos, Bargalló ha enfatizado que "ya se dijo que no eran inmediatas" y ha señalado que la decisión de su puesta en marcha "depende de las autoridades sanitarias". Pese a ello, Bargalló ha reconocido que "muy posiblemente se harán" y ha afirmado que "siempre con presencia de personal sanitario y de los propios profesores".

Acerca de la anunciada compra de ordenadores y de conectividad para los alumnos vulnerables y para el profesorado, y que aún no han llegado, el 'conseller' ha subrayado que "es una compra de material de calidad, para siempre, que hicimos en verano y que están llegando ahora debido a la saturación del mercado internacional". En concreto, ha afirmado que los 54.000 equipos de conectividad anunciados

están repartidos", que se han comprado unos 90.000 ordenadores para el profesorado, de los que se han repartido unos 55.000 y que de los 226.000 comprados para los alumnos "sólo han llegado unos 20.000". Los ordenadores "están llegando ahora y van directos a la empresa que los formatea y de ahí a los centros educativos", ha afirmado Bargalló, que también ha señalado que los 30.000 ordenadores que el Estado ha comprado para Catalunya "no llegarán hasta abril".

Bargalló ha negado la crítica vertida por Ustec de que una de cada cuatro sustituciones de profesores no se ha cubierto. En este sentido, ha asegurado que "tenemos cifras altísimas de sustitución" pese a reconocer que a principios de curso, con datos elevados de confinamientos, "tuvimos que pasar algún profesor de infantil a primaria". Sí que de nuevo ha admitido el déficit de profesores especialistas en secundaria de castellano, catalán y matemáticas. "El país no ha hecho atractivo ni ha promovido los estudios de filología y ciencias exactas", ha criticado el 'conseller', que también ha hecho un llamamiento a "prestigiar el trabajo de los profesores" a quienes "debemos el éxito de la apertura de los centros escolares".

En la entrevista, en la que ha abordado numerosos asuntos relacionados con la educación, Bargalló también ha anunciado que su departamento está estudiando si en este curso escolar "los alumnos de secundaria pasarán con asignaturas suspendidas", como se determinó en el curso anterior para los de segundo de bachillerato.

europapress.es

Educación pretende mantener los centros educativos abiertos después de Navidad tras el "acierto" del primer trimestre

MADRID, 14 Dic. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y FP ha trasladado a los consejeros de las 17 comunidades autónomas su intención de que los centros educativos permanezcan abiertos después de la Navidad, ya que considera un "acierto" que haya funcionado presencialmente durante este primer trimestre del curso.

"Nos ha ido bien, se ha actuado con mucho rigor, cuidado y disciplina para aplicar todas las medidas higiénico-sanitarias que preparamos para este trimestre, y tenemos la determinación de seguir adelante", ha manifestado este lunes la ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, en la rueda de prensa posterior a la Conferencia Sectorial de Educación, en la que se ha hecho balance del primer trimestre del curso 2020-2021.

En este sentido, Celaá asegura que desde el Ministerio no se ha planteado un posible cierre de los colegios en el segundo trimestre del curso escolar, una medida que algunos países europeos ya han tomado, como es el caso de Alemania, que ha decidido cerrar los centros educativos y los comercios no esenciales hasta el 10 de enero por el repunte de contagios. Además, esta decisión correspondería al Ministerio de Sanidad, según ha emplazado la ministra.

"Si logramos que los alumnos vengan en buenas condiciones sanitarias tras las vacaciones de Navidad, podremos seguir garantizando el entorno seguro, porque si algo han demostrado los centros educativos, es su capacidad para la detección precoz de la COVID-19 y poder mantener a los alumnos en condiciones favorables", ha señalado Celaá. En este punto, ha trasladado a los consejeros la importancia de "extremar las precauciones" y de la "atención a los cuarentenados".

El Ministerio no se plantea este escenario dado el "acierto" de haber mantenido las escuelas abiertas durante este primer trimestre del curso 2020-2021, una decisión avalada por los datos ofrecidos por la ministra: en ninguna semana ha habido más de 35 centros cerrados en toda España (lo que supone menos del 0,2% del total de centros) y en ningún momento se ha llegado al 2% de aulas en cuarentena. Además, en estos momentos hay un 0,04% de centros cerrados, y solo el 0,7% de las aulas están en cuarentena, frente al 0,9% de aulas de septiembre.

Estos datos son sinónimo, para la ministra, de una "gran satisfacción" tanto por parte del Ministerio como de los consejeros autonómicos. "Podemos decir que lo hemos superado, según los consejeros, y con nota", ha celebrado Celaá, que ha agradecido a estos, pero también al personal de los centros, a los alumnos, docentes y familias su "excelente disposición" y su "importante labor". "Hasta los alumnos más pequeños respetan a rajatabla las medidas de prevención y con entusiasmo", ha aplaudido.

Durante su intervención, la ministra ha reprochado a los "agoreros" sus "vaticinios más catastrofistas" realizados a nal de verano por la apertura de las aulas al inicio de este curso, los cuales veían esto, según Celaá, como "una misión imposible, incluso suicida". "Pero todas las administraciones llevábamos meses trabajando con Sanidad para diseñar la vuelta segura a las aulas", ha recordado, asegurando que la decisión de volver a abrir fue "acertada", a pesar de la "enorme presión mediática" recibida. "No estamos satisfechos, pero no bajamos la guardia, no somos conformistas (...) Queremos culminar el curso 2020-2021 incluso con mejores datos que este primer trimestre", ha manifestado.

CELAÁ NIEGA QUE HAYA ADELANTO EN EL PROCESO DE MATRICULACIÓN EN ALGUNAS CCAA PORQUE ES "HABITUAL" QUE SALGA EN DICIEMBRE

La ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, se ha referido al adelanto del proceso de matriculaciones para los centros educativos puesto en marcha por algunas comunidades autónomas del PP para así sortear la

LOMLOE, la nueva ley educativa que previsiblemente se aprobará antes de que acabe el año y que se la conoce como 'Ley Celaá'.

"Es una estrategia política que busca confundir a la ciudadanía, porque no hay un adelanto del proceso de admisión como tal, no están adelantando nada, es un procedimiento administrativo habitual que empieza en muchas comunidades en diciembre porque es un procedimiento complejo", ha explicado la titular de Educación.

"No es cierto que se adelante el proceso en diciembre para sortear la aplicación de la LOMLOE, es radicalmente falso", añade, para precisar que la Comunidad de Madrid aprobó el año pasado esta resolución el día 18 de diciembre, y en 2017 lo hizo el día 2.

Eso sí, tanto la ministra como el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, confirman que dependiendo de cuándo den inicio los procesos de matriculación en las comunidades autónomas (antes o después de aprobarse la LOMLOE), estos se regirán por una norma u otra. Es decir, aquellos territorios que aprueben antes de la aprobación de la 'Ley Celaá', la resolución sobre este tema, se regirán por la ley actual, la LOMCE ('Ley Wert').

"La LOMLOE dice que si cuando entra en vigor el periodo de admisión, ya se ha iniciado, se rige por la ley en vigor en el momento de la promulgación", ha dejado claro Tiana, que también ha destacado que "cualquier cambio de ley tiene un proceso de transición", por lo tanto, no se aplicará de manera inmediata toda la nueva ley.

En todo caso, Celaá no cree que el PP vaya a sortear la aplicación de la nueva ley educativa. "Tengo plena confianza en que se cumpla la Ley, que ha sido respaldada por mayoría absoluta y por 7 fuerzas políticas diferentes, no observo siquiera la posibilidad de que una de las fuerzas políticas que dice ser de Gobierno, pueda incitar al no cumplimiento de esa Ley", ha expresado en referencia al PP.

Según ha insistido Celaá, "la libertad está perfectamente garantizada en la LOMLOE, de acuerdo con el art. 27 de la Constitución", y "el castellano está perfectamente garantizado en todas las escuelas del país", hecho que "sigue y seguirá así".

EL PAÍS **OPINIÓN**

De qué hablamos cuando hablamos de educación

El debate se vicia en torno a los conciertos, la religión o la lengua vehicular. Pero podríamos estar hablando del nivel en Ciencias, Matemáticas o comprensión lectora. Y de dinero

RICARDO DE QUEROL. 14 DIC 2020

Una costumbre muy española es elaborar efímeras leyes educativas. Está a punto de terminar su trámite la *ley Celaá*, o mejor dicho la Ley Orgánica de Modificación de la LOE. Será la octava reforma educativa en democracia, después de las de 1980, 1985, 1990, 1995, 2002 (no llegó a aplicarse), 2006 y 2013 (la LOMCE, o *ley Wert*). La inestabilidad es en sí un lastre para el sistema: no llega a asentarse un modelo cuando llega otro.

El último intento serio de lograr un pacto de Estado para la educación, del que saliera una ley duradera, lo hizo Ángel Gabilondo como ministro del ramo con Zapatero. Estuvo cerca de lograrlo, incluyendo a los partidos y a la comunidad educativa, pero el PP de Rajoy se apeó a última hora por motivos ajenos a lo que se debatía ahí; el principal, que veía cercana su victoria en 2011. Antes y después de eso, ningún Gobierno se ha resistido a dejar su impronta en el sistema.

Una y otra vez, el debate está viciado, se sitúa entre trincheras a las que separan cuestiones identitarias: la clase de religión, los conciertos, la moral o la formación cívica, la educación sexual, la inmersión lingüística, las aulas separadas por sexos. Asuntos que, sí, hay que legislar, pero que se llevan los titulares, centran las broncas políticas, sacan a gente a la calle. Lo prueba que Casado instruya ahora a las autonomías del PP a adelantar la matriculación para sortear el supuesto ataque a la concertada. El foco sigue lejos de lo que más debería preocuparnos.

Podríamos estar hablando de que los alumnos españoles de 4º de la ESO tienen un conocimiento deficiente en Ciencias y en Matemáticas. Lo ha revelado el informe TIMSS: en ambas materias la brecha con los demás países avanzados se agranda. Podríamos estar hablando de la comprensión lectora de los estudiantes de 15 años: en el último informe PISA, los resultados de todas las comunidades empeoraron. Podríamos estar hablando de la insoportable tasa de abandono escolar temprano: un 17% frente al 10% de media en Europa.

Podríamos estar hablando de métodos pedagógicos que aúnen conocimiento y competencias, de formar para el mercado laboral y para la vida ciudadana; del dominio de lenguas —las españolas y las extranjeras—, de innovación, de la FP. Podríamos estar hablando de cómo se selecciona, incentiva y retribuye al profesorado para atraer al mejor talento a la enseñanza. Y podríamos estar hablando, es obvio, de dinero: de cuánto se

invierte, que no gasta, en educación; de asegurar una financiación estable, y de cómo se emplea con eficiencia para obtener los mejores resultados en calidad y en equidad.

Hay peculiaridades españolas que explican las controversias en este terreno: el peso histórico de la Iglesia católica en las escuelas, un reducto que resiste la secularización; la polarización en torno a cuestiones de género y sexualidad que resurge con debates disparatados como el del mal llamado pin parental. Y, muy en particular, se pagan las dificultades para el consenso político en todos los órdenes, agravadas por la fragmentación del Parlamento, el *bloqueismo* y el electoralismo perpetuo, como prueba el bloqueo de toda institución que requiera mayorías cualificadas.

En lo que debería importarnos más, la *ley Celaá* supone avances sobre la *ley Wert*, impuesta por el rodillo de una mayoría absoluta y en un contexto de recortes. Siendo mejor que la anterior, corre el riesgo de durar tan poco como ella en cuanto se dé la vuelta a la tortilla, algún día ocurrirá. El problema de fondo es de país: es cuánto nos interesa la educación en aquello que no sirve a la trifulca partidista.



Andalucía se desmarca de la estrategia del PP para esquivar la Ley Celaá

El consejero Imbroda descarta adelantar la matrícula del próximo curso como propuso Pablo Casado

EFE. Sevilla. Lunes, 14 diciembre 2020

El consejero de Educación y Deporte, Javier Imbroda, ha descartado este lunes adelantar la matriculación escolar en Andalucía de marzo a diciembre tras argumentar que "sería una especie de pan para hoy y hambre para mañana", por lo que se ha preguntado seguidamente "si adelantamos, qué pasaría para el curso 2021-22".

En declaraciones a los medios de comunicación, Imbroda ha sostenido que "vamos a ser leales con la ley que salga", por lo que ha expresado su deseo de que "en el desarrollo reglamentario puedan contar con nosotros" tras ser preguntado por la posición del Gobierno andaluz ante la propuesta hecha por el presidente del PP, Pablo Casado, de adelantar la matriculación del curso 2021-22 antes de la entrada en vigor de la Lomloe (Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación).

El consejero de Educación ha participado este lunes en la reunión virtual de la Conferencia Sectorial de Educación, que reúne al Ministerio y las comunidades autónomas.

El consejero de Educación se ha declarado partidario de aguardar a que "cuanto antes sepamos que esta ley va a estar implantada" tras apelar a que la futura norma en estos momentos "está pasando el trámite del Senado".

"Confío en pueda haber diálogo, cosa que no ha ocurrido anteriormente", ha proseguido explicando el consejero de Educación sobre la negociación para la implantación de la Lomloe.

Imbroda ha defendido que la matriculación escolar en Andalucía ha respondido a una orden que ha garantizado que "más del 93% de las matriculaciones se hayan realizado en primera opción".

"En Andalucía tenemos muy claro que seguiremos defendiendo el derecho de las familias a elegir su modelo educativo", ha sostenido el consejero de Educación, quien ha trasladado su "confianza en poder ajustarnos a la ley".

Imbroda ha instado a que "esperamos esa orden para que nos podamos ajustar a la ley", aunque cualquier adaptación en Andalucía la ha supeditado "a la opción de las familias para elegir el modelo educativo para sus hijos".

Tras proclamar "la lealtad que desde Andalucía siempre va a tener", ha explicado que ésta se va a desarrollar bajo dos premisas fundamentales para el Gobierno andaluz: "la libertad siempre de las familias para elegir el modelo que quieren para sus hijos y que el sistema educativo esté basado en *la cultura del esfuerzo* de nuestro alumnado".



UNICEF pide que los profesores tengan prioridad en la vacunación contra la COVID-19

MADRID, 15 Dic. (EUROPA PRESS) -

UNICEF pide que se dé prioridad a los profesores para recibir la vacuna contra la COVID-19, una vez que el personal sanitario de primera línea y la población de alto riesgo estén vacunados. En un comunicado, la directora ejecutiva de la organización, Henrietta Fore, asegura que esto ayudará a proteger a los profesores del virus, les permitirá enseñar presencialmente y, en última instancia, contribuirá a mantener las escuelas abiertas.

Según rememora Fore, la pandemia de COVID-19 ha causado estragos en la educación de los niños en todo el mundo, por lo que considera que "vacunar a los maestros es un paso fundamental para que vuelvan a estudiar".

En su momento álgido a finales de abril de 2020, el cierre de escuelas interrumpió el aprendizaje de casi el 90% de los estudiantes en todo el mundo. Si bien ese número ha disminuido desde entonces, sigue existiendo la idea "infundada", según Fore, de que el cierre de escuelas puede ralentizar la propagación de la enfermedad, a pesar de la evidencia creciente de que las escuelas no son el principal impulsor de la transmisión comunitaria.

En consecuencia, a medida que los casos se van disparando en muchos países, las comunidades están cerrando las escuelas de nuevo. A partir del 1 de diciembre, las aulas permanecen cerradas para casi 1 de cada 5 escolares en todo el mundo, o lo que es lo mismo: 320 millones de niños.

Así, Fore señala que, si bien las decisiones sobre la asignación de las vacunas dependen en último término de los gobiernos, las consecuencias de no recibir educación de manera prolongada o de recibir una educación deficiente son "graves", especialmente para las personas más marginadas. "Cuanto más tiempo pasen los niños fuera de la escuela, menor será la probabilidad de que regresen y más difícil será para sus padres volver al trabajo", añade.

A su juicio, son decisiones difíciles que obligan a asumir contrapartidas difíciles. "Pero lo que no debería ser difícil es la decisión de hacer todo lo que esté en nuestra mano para salvaguardar el futuro de la próxima generación. Esto comienza por proteger a los responsables de abrirles las puertas a ese futuro", comenta.

**C. DE MADRID**

Ossorio afirma que no renuevan a los profesores de refuerzo porque "con un trimestre ha sido suficiente"

El consejero de Educación sostiene que los profesores que se marchan son los que contrataron para recuperar los contenidos perdidos durante el confinamiento y que mantendrán hasta final de curso a los contratados para desdoblar clases por motivos de seguridad. Cree que los contenidos perdidos ya están recuperados y señala que hay, en todo caso, otros mecanismos de refuerzo

CADENA SER. Madrid. 15/12/2020

El consejero de Educación, Enrique Ossorio, ha afirmado este lunes en La Ventana de Madrid que no se renueva a los profesores de refuerzo, cuyos contratos finalizan este mes, por motivos ajenos a los económicos. Según ha señalado, los que se marchan son los profesores a los que se contrató para recuperar los contenidos que dejaron de darse durante el confinamiento estricto. "Pensamos que con este trimestre ha sido suficiente", ha señalado añadiendo que "tenemos otros muchos sistemas para el refuerzo", en alusión a programas como el Proa +.

La Comunidad no renovará el contrato a 1.117 docentes que contrató en septiembre y que abandonarán sus tareas el 22 de diciembre. Son los que, ha explicado Ossorio, contrataron para el contenido perdido y de los que ahora se desprenden; pero asegura que mantendrán hasta final de curso a otro grupo de docentes contratado para poder desdoblar las clases.

El consejero ha dicho, además, que no incumplirá la Ley Celaá, sino que la cumplirá pero apurando sus plazos para poder escapar a sus efectos. La Comunidad de Madrid anunció que adelantaba el proceso de admisión de alumnos para el próximo curso con la intención de sortear la norma. De acuerdo con el plan del Gobierno regional, al iniciar esos plazos de admisión antes de que se apruebe la ley pueden acogerse a la antigua normativa.

LV LA VERDAD de Murcia

Cs se vuelve a desmarcar del PP en su estrategia para eludir la 'ley Celaá'

La formación naranja, que promoverá en la Asamblea un pacto regional de educación, rechaza que se adelante el proceso de admisión como quieren sus socios en el Gobierno regional

DAVID GÓMEZ. MURCIA Martes, 15 diciembre 2020,

Ciudadanos ha vuelto a contradecir a su socio de gobierno, el Partido Popular. La formación naranja ha publicado este martes una nota de prensa en el que rechaza la estrategia del PP de adelantar el proceso de

admisión de alumnos en los centros educativos para que este se lleve a cabo antes de que entre en vigor la 'ley Celaá', con el objetivo de eludirla.

Cs señala que los cambios en educación deben realizarse «para mejorar aquellas cosas que no funcionan, como el elevado fracaso escolar o las bajas calificaciones, pero nunca para imponer ideologías o azuzar un enfrentamiento político y social». Por tanto, rechaza «el uso partidista de la educación de nuestros menores».

La formación naranja cree que los partidos deben ponerse de acuerdo para evitar hacer política partidista con la educación, y recuerda que la ley Celaá está aún en tramitación en el Senado, donde anuncia que presentará una batería de preguntas «para seguir luchando contra una normativa que le parece errónea y dañina, buscando el consenso para obtener un único sistema educativo nacional y no 17 diferentes, sólido y cohesionado en la Región».

Cs anuncia que va a llevar la semana que viene a pleno en la Asamblea Regional una moción para promover un Pacto Regional por la Educación. «Queremos unificar objetivos y medidas empleadas para sentar las bases de un sistema educativo que sea referente y de calidad», reclama el portavoz de Ciudadanos en el parlamento autonómico, Juan José Molina.

La coordinadora autonómica de la Ciudadanos en la Región de Murcia, Ana Martínez Vidal, llama a todos los grupos políticos a llegar a un consenso primando el interés general. «Hemos solicitado a los grupos parlamentarios la necesidad de alcanzar un Pacto Regional por la Educación dentro de la Comisión de Educación y Cultura. Es necesaria su participación e implicación, incluyendo a la comunidad educativa», manifestó Vidal.

En este sentido, el secretario de Acción Institucional de la formación naranja, José Gabriel Sánchez Torregrosa, ha asegurado que «los mayores perjudicados al usar la educación como ariete político son los alumnos, y Ciudadanos no sólo no contribuirá a lastimar a nuestros menores, sino que luchará por la consecución de un consenso político en algo de tanta importancia».



Ayuso prorroga por 10 años los conciertos educativos para driblar la «ley Celaá»

La medida supone el blindaje de este modelo para garantizar su continuidad «al menos hasta 2027»

Sara Medialdea. Madrid 15.12.2020

La presidenta Isabel Díaz Ayuso ha anunciado un auténtico misil tierra-aire contra la Ley Celaá, que se quiere aprobar de modo exprés esta misma semana. Según ha anunciado la jefa del ejecutivo regional, mañana, el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid tramitará un decreto para elevar a 10 años la duración de los conciertos educativos en la Comunidad de Madrid

La medida, explican fuentes del Gobierno regional, supone de facto el blindaje de este modelo educativo, «y por ende de la libertad educativa», al menos hasta 2027.

Según la Ley Orgánica de Educación, las Comunidades Autónomas pueden elevar la duración de los conciertos con los colegios, que hasta ahora tienen, en la Comunidad de Madrid, una duración de 6 años. «Ante la actual situación, se ha decidido dar mayor seguridad a las familias que optan por la educación concertada alargando la duración de los conciertos hasta 10 años, de modo que no vencerán dentro de 2 años, sino dentro de 6 años».

La duración de la educación obligatoria es de 10 años y, por ese motivo, se ha considerado acertado hacer coincidir ese plazo con la vigencia de los conciertos y dar a las familias madrileñas esa garantía. La política madrileña mantiene una dura pugna con el Gobierno Central por la nueva ley educativa, que a su juicio puede perjudicar a las familias que optan por la educación concertada para sus hijos. En la Comunidad de Madrid, el 29 por ciento de las familias ha optado este curso escolar por educación concertada, lo que se traduce en cerca de 370.000 alumnos.

Ya prometió hace unas semanas blindar por ley este modelo educativo. Ahora, parece haber encontrado el resquicio legal para frenar los efectos de la ley, que se ha tramitado en un tiempo récord y en plena pandemia, lo que ha sido también criticado por la presidenta madrileña por hurtar la posibilidad de debate sobre este asunto.

Según ha señalado Díaz Ayuso, «queremos garantizar la libertad de elección de las familias en materia educativa, pero también en sanidad, en el comercio, en lo empresarial. Por eso, mostrar el firme compromiso de este Gobierno con la libertad, con el emprendimiento y con que todos los ciudadanos que vengán de cualquier rincón del mundo a emprender, lo van a hacer en un territorio de seguridad jurídica, de libertad, de respeto empresarial y de ayuda», ha concluido.

El Gobierno aprueba la distribución a las CCAA de más de 262 millones para el Plan de Modernización de la FP

MADRID, 15 Dic. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), ha aprobado este martes un Real Decreto que da luz verde a la distribución de 262.151.626 euros a las comunidades autónomas para el desarrollo de cinco líneas estratégicas del Plan de Modernización de la Formación Profesional hasta diciembre de 2021.

Esta cantidad se asigna a las comunidades autónomas a través de un Programa de Cooperación Territorial Extraordinario, de acuerdo a diversos criterios relacionados con la población activa, la dispersión geográfica, el número de empresas o el perfil demográfico, entre otros.

Este Programa diseñado por el Ministerio recoge diversas iniciativas relacionadas tanto con la FP del Sistema Educativo como con la FP para el Empleo. Entre ellas, destaca la puesta en marcha de un sistema de evaluación y acreditación permanente de competencias básicas y profesionales cuyo presupuesto asciende a 126,6 millones de euros.

El objetivo es llegar a alrededor de 500.000 trabajadores hasta diciembre del próximo año que, a pesar de desempeñar su actividad laboral a diario, carecen de acreditación profesional, lo que dificulta su acceso a mejores empleos y mejores condiciones laborales.

El Programa de Cooperación Extraordinario también recoge fondos destinados a ampliar la oferta de plazas de Formación Profesional en 60.290 durante el curso 2020-2021. Para ello, el Ministerio distribuirá 118,9 millones de euros entre las comunidades autónomas.

Asimismo, se destinan 11,6 millones de euros para la conversión de 211 aulas de Formación Profesional en espacios de tecnología aplicada que acercarán al alumnado los recursos tecnológicos ligados con su formación.

El Ministerio también asigna este año otros cerca de 2,5 millones a la creación de casi 500 aulas de emprendimiento, potenciando así los recursos necesarios para que los estudiantes puedan crear sus propios proyectos empresariales facilitándoles una orientación profesional que les ayude a conseguir sus objetivos.

A la quinta línea de actuación, relativa a la formación en digitalización aplicada a los sectores productivos destinada al profesorado de FP, se asignan cerca de 2,5 millones de euros.

A la cantidad aprobada este martes por el Consejo de Ministros, hay que sumar otros 1.638.845 euros destinados a Ceuta y 1.781.528 a Melilla, ya que la gestión educativa en las ciudades autónomas es competencia directa del Ministerio.

De este modo, la cantidad total destinada a desarrollar el Plan de Modernización de la Formación Profesional en 2021 asciende a 265.572.000 euros.

EL PAIS

La justicia rechaza el recurso del PP contra la flexibilización de los criterios para pasar de curso

Los populares llevaron a la Audiencia Nacional la orden del Ministerio de Educación que facilitó las evaluaciones durante los meses de cierre escolar

IGNACIO ZAFRA. Valencia 15 dic 2020

La Audiencia Nacional ha rechazado el recurso presentado por el PP contra la normativa aprobada en abril por el Gobierno para flexibilizar los criterios para pasar de curso, obtener títulos oficiales y poder presentarse a los exámenes de selectividad. El Ministerio de Educación dictó la orden, tras debatir su contenido en el seno de la Conferencia Sectorial del ramo, para responder al escenario generado por el cierre de los centros educativos, que envió a más de ocho millones de alumnos a estudiar desde sus casas debido a la expansión de la pandemia.

El PP se opuso a la flexibilización de la normativa, que implicaba que todos los alumnos podrían pasar de curso, salvo casos muy excepcionales. Y dejaba la decisión sobre la repetición en manos de los equipos docentes de los centros educativos, al margen del número de asignaturas suspensas que tuviera el estudiante. También estableció que los alumnos obtuvieran las calificaciones según su rendimiento, basadas en las notas de los dos primeros trimestres. La evaluación del tercer trimestre (el que pasaron en casa), solo podía servir para aumentarlas, no para bajarlas.

Los populares presentaron un recurso contra la orden, que justificaron afirmando que la decisión debilitaba la cultura del esfuerzo. En sus alegaciones ante la Sección Sexta de la Sala de lo Contencioso-administrativo de

la Audiencia Nacional, afirmaron también que la norma del ministerio implicaba "un palmario y preocupante riesgo para la democracia y el Estado de Derecho", según recoge el auto dictado ahora por tres magistrados.

Los jueces deciden inadmitir el recurso presentado por el PP al considerar, apoyándose en jurisprudencia del Tribunal Supremo, que los populares carecen de un "interés legítimo" y concreto que pueda verse afectado por la orden, sin que puedan apelar para sustituirlo a una defensa genérica de la legalidad.

europapress.es

El Senado rechaza una moción del PP para paralizar la 'Ley Celaá', días antes de que continúe su trámite parlamentario.

MADRID, 15 Dic. (EUROPA PRESS) -

El Senado ha rechazado una moción consecuencia de interpelación del PP por la que se insta al Gobierno a paralizar la tramitación de la LOMLOE, la reforma educativa conocida como 'Ley Celaá'.

El debate de la iniciativa ha sido este martes, justo dos días antes de que se reúna la Ponencia de la Comisión de Educación del Senado, el grupo de trabajo que analizará y votará las enmiendas al proyecto, y tres días antes de que dicha Comisión emita el dictamen que será llevado al Pleno de la Cámara Alta el próximo 23 de diciembre, donde podría quedar aprobada definitivamente la nueva ley si el texto no incluye enmiendas nuevas.

La moción consecuencia de interpelación del PP, que se ha votado con una enmienda de Vox y otra de UPN, ha contado con el apoyo insuficiente de PP, Cs, Vox y UPN, quedando por tanto rechazada.

El texto que han apoyado las derechas recogía la voluntad del Senado de pedir al Gobierno la paralización de la tramitación de la LOMLOE con la finalidad de volver al diálogo político y a la búsqueda de consenso con toda la comunidad educativa y sus agentes de participación.

El documento también mostraba el rechazo del Senado a la tramitación y posible aprobación de la LOMLOE "por adolecer del necesario consenso, por atacar al derecho constitucional que asiste a los padres a elegir tanto modelo educativo como centro escolar para sus hijos, por haber eliminado la vehicularidad de la lengua castellana así como por suponer una afrenta al modelo vigente de educación especial y concertada".

Y pedía a la Mesa del Senado adoptar las medidas pertinentes que posibiliten que las comparecencias solicitadas por diferentes formaciones políticas y grupos parlamentarios, en relación con la LOMLOE, puedan realizarse en la Comisión de Educación.

CRÍTICAS POR LA RÁPIDA TRAMITACIÓN

El debate se ha centrado en la rapidez con que se está tramitando la ley en general, y en el Senado en particular, con las críticas de la derecha (PP, Cs, Vox y UPN), pero también de otros partidos como JxCat o Más País.

"Es un acto de ninguneo absoluto a esta Cámara", ha señalado la senadora 'popular' Ana Isabel Alós, ya que, según ha recalcado, se ha acotado en dos meses el calendario previsto. Mientras, María Ponce (Cs) considera que las "prisas" por aprobar esta Ley suponen una "falta de respeto hacia los senadores y trabajadores" de la Cámara.

Igualmente, para José Manuel Marín (Vox) la tramitación es un paso más en el "proceso tenebroso" del Gobierno y Alberto Prudencio Catalán (UPN) cree que el Gobierno "desprecia" al Senado con una tramitación "atropellada y vergonzosa".

La derecha también ha coincidido en señalar que la 'Ley Celaá' supone un "ataque" a la educación concertada, a la educación especial y al castellano. Sobre esto último, las cuatro formaciones de derecha han atribuido la supresión del carácter vehicular del castellano en la enseñanza al "mercadeo" y al "precio político" del Gobierno para lograr el apoyo de los separatistas a los Presupuestos.

También desde JxCat han criticado las "velocidades maratónicas" para aprobar la que será la octava ley de educación de la democracia española. Su senadora, Assumpció Castellví, ha recomendado al resto de senadores que se fijen en la Ley de Educación catalana, en la que sí hubo consenso, según ha dicho, y les ha pedido "que no utilicen la educación como una herramienta política y que dejen de utilizar el catalán como arma electoral".

Y aunque tampoco Más País entiende la reducción de los tiempos del trámite parlamentario con respecto a este proyecto de reforma, su senador, Eduardo Fernández Rubiño, ha dejado claro que rechazan esta moción porque su partido no comparte las "mentiras" de la derecha sobre la educación concertada, la especial o del castellano.

"VEINTITANTOS DÍAS", COMO EN LA 'LEY WERT'

Por el contrario, la portavoz del PSOE ha defendido los tiempos de tramitación en la Cámara Alta. "¿Dónde estaban ustedes cuándo aprobaron su 'Ley Wert'?", ha preguntado Inés María Plaza al PP, antes las críticas de estos. "Su ley estuvo veintitantos días en el Senado, lo mismo que esta ley, no entiendo esta doble moral", ha añadido Plaza, que ha aprovechado para calificar la 'Ley Wert' (la LOMCE, la ley educativa actualmente en vigor) como "la peor ley" en esta materia.

Durante su intervención, la senadora del PNV, María Rosa del Peral, ha admitido que puede ser "criticable" que se haya seguido una tramitación "precipitada" e incluso haya sido "cuestionable" la función del Senado como "Cámara de segunda lectura", si bien ha recordado que este proceso no ha sido "diferente" al de pasadas legislaturas.

eldiario.es

¿Qué tiene que enseñar la escuela? Educación abre el melón del cambio del currículo educativo

Aunque existe bastante unanimidad en torno a la necesidad de cambiar un currículo "obsoleto y enciclopédico" que prima la memorización de conocimientos, la apuesta del Ministerio por un modelo competencial y transversal no acaba de convencer a todos

Daniel Sánchez Caballero. 16 de diciembre de 2020

El diagnóstico es unánime o está muy cerca de serlo: es necesario cambiar el currículo escolar. Hay que darle una vuelta a qué se enseña en colegios e institutos y cómo. Qué se pretende conseguir con la enseñanza y cuál es la manera de llegar a ello. Cómo se dividen las asignaturas, se evalúan los conocimientos o incluso la formación del profesorado (actualmente en revisión) son otros elementos relacionados con este debate, incluso el horario del profesorado, siempre sobrecargado, o el margen de decisión sobre las enseñanzas que tiene un centro, casi nulo a día de hoy. Otra cosa distinta, como sucede habitualmente en Educación, es qué respuesta solucionará el problema detectado.

Aprovechando el cambio de ley educativa –la Lomloe está ya en el Senado y podría ser aprobada este mismo diciembre–, el Ministerio de Educación está decidido a completar su reforma del sistema modificando el currículo. Este es un aspecto nuclear del sistema que suele quedar en segundo plano, pese a que el diseño del actual currículo, explican muchos profesores, es en buena parte responsable de ese quinto de alumnos que son expulsados del sistema educativo sin llegar a obtener siquiera un título de Secundaria. Para ello, la cartera que dirige Isabel Celaá ha organizado unas jornadas por las que han ido pasando diferentes expertos de todos los niveles (profesores y directores de Primaria y Secundaria, de Universidad y profesionales en torno a la Educación) para recopilar información y opiniones sobre qué cambio llevar a cabo.

De las intervenciones en este foro y otras se van intuyendo algunas ideas comúnmente aceptadas que parecen coger fuerza. El cambio se realizará hacia un currículo "competencial" (qué sabe hacer un estudiante) frente al actual basado en contenidos, deberá ser flexible para poder adaptarse a los tiempos cambiantes y es fundamental otorgar autonomía –real– a los centros para que puedan desarrollar sus propios programas "sin tener que bordear la ley", en palabras de José Antonio Expósito Hernández, director del IES las Musas de Madrid.

También hay quien piensa, aunque esta postura tiene menos visos de ser tenida en cuenta, que seguramente se le podría dar una vuelta al currículo pero que no hay necesidad de reinventar la rueda y que los contenidos siguen siendo lo importante. Alberto Royo, profesor en un centro navarro, pone voz a los que lamentan "la manía de buscar una reducción del currículo (es decir, de los saberes), no en el sentido de racionalizar, matizar o mejorar, que sería lo sensato, sino de disminuir los contenidos, que la Ministra considera excesivamente 'memorísticos' (lo cual es falso)".

"Así no hay aprendizaje posible"

"El currículo actual es un disparate: en eso el acuerdo es absoluto. Un sinfín de asignaturas por curso y un listado interminable de contenidos en cada una de ellas, que las más de las veces se presentan de manera fragmentada, descontextualizada y vertiginosa. Así no hay aprendizaje posible que merezca la pena", argumenta. Los resultados de la prueba internacional de TIMMS, publicados esta semana y en los que España ha empeorado respecto a la anterior edición, también apuntaban en esta dirección: un currículo inapropiado que no despierta el interés del alumnado en las ciencias.

Palabra arriba palabra abajo, hasta aquí hay un cierto acuerdo. Este "listado interminable de contenidos" al que alude Jover son los estándares de aprendizaje, un concepto que introdujo la Lomce, que fue muy criticado por el profesorado y por el que se establecen una serie de pequeñas píldoras relativas a los contenidos de cada asignatura que el alumnado debe conocer, y que podían llegar al centenar por materia y estudiante. Es habitual en este sentido escuchar a los profesores quejarse de que apenas les da tiempo a terminar los temarios curso tras curso.

El debate, en este momento, alude más a conceptos que a concreciones. "El currículo debe estar centrado en el alumnado, para que desarrolle todo su potencial y le garantice una formación integral, que es de lo que se trata en la enseñanza obligatoria", opina Aurora Ruiz, profesora jubilada y portavoz del colectivo Lorenzo Luzuriaga. "Tiene que desarrollar una ciudadanía activa, que enseñe al alumnado a pensar y a aprender a

aprender durante toda la vida", añade. Se trata, intenta explicar, que "tengan más relevancia los procesos y las estrategias que los contenidos enciclopédicos sin más". Primar el saber hacer frente al saber a secas, bajo la teoría de que la información está disponible en internet, pero cómo sacarle partido o aplicarla a la vida real no tanto.

Competencias frente a contenidos

Carmen Fernández Morante, presidenta de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, trata de explicar de manera práctica qué es esto de las competencias frente a los contenidos. "Se trata de pasar a un aprendizaje activo y centrado en el desarrollo de conocimientos y su aplicación a distintas situaciones y contextos. Quizá sea el mayor reto que tenemos por delante: qué enseñar. En lugar de aplicar una lógica academicista que parte de las disciplinas y sus contenidos, aplicar una educativa que parta de las competencias que deben desarrollar los estudiantes para a partir de ellas determinar cuidadosamente cómo contribuyen y qué pueden aportar en su consecución las diferentes disciplinas en las distintas etapas educativas".

"Una competencia no significa que falten contenidos, pero deben ser contenidos que se puedan aplicar, no que se olviden al rato", añade Ruiz. Jover se muestra partidaria de las competencias. "Hace ya casi medio siglo que los docentes de lenguas nos alineamos con el enfoque competencial para nuestra área, y defendemos que el objetivo de nuestra área es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, esto es, la capacidad de desenvolverse oralmente y por escrito de manera eficaz y respetuosa en diferentes contextos".

Pero también advierte de la deriva que ha podido tener el término recientemente. "Ha ido tomando una orientación netamente economicista en los últimos años en diferentes informes supranacionales, y de ahí el temor de muchos docentes a que un enfoque competencial del currículo pueda limitar el sentido de la educación a favorecer la inserción de nuestros jóvenes en el mercado laboral, un mercado además cuyo funcionamiento no se cuestiona".

¿Asignaturas o ámbitos de conocimiento?

La Lomloe recoge en su articulado que los centros podrán agrupar asignaturas por "ámbitos de conocimiento", de manera que las materias relacionadas se junten para avanzar hacia la transversalidad. Ruiz cree que es un acierto, "sin rebajar los contenidos, pero recogiendo los esenciales de manera que sirvan de aprendizaje". Antonio Bolívar, catedrático de Didáctica de la Educación en la Universidad de Granada, coincide en criticar la "división parcelada de unas asignaturas cerradas, con escasa transversalidad entre ellas".

Para otros, como Royo, todas estas medidas suponen una rebaja del nivel educativo. Critica este profesor de Música "la consideración de los saberes como algo discutible y la intención de encaminar las diferentes disciplinas a una especie de batiburrillo gaseoso e interdisciplinar, cuando la necesidad de que el profesor disponga de una sólida cultura general no es incompatible (todo lo contrario) con el dominio de la materia de la que es especialista".

Los centros necesitan autonomía

Otro de los elementos sobre los que se habla con bastante unanimidad es la cacareada autonomía de los centros, su capacidad de salirse del guion plasmado negro sobre blanco en una ley. Un elemento, esta libertad de actuación, que aparece recogido en leyes anteriores pero que no acaba de ser una realidad. Y que es muy necesario, cuentan directores y profesores, para romper la rigidez del actual sistema e implementar distintas maneras de enseñar o programas innovadores. Lo explica el director del IES Las Musas en el foro del ministerio, que contó cómo en su centro tuvieron que "bordear la ley para conseguir la verdadera educación". "Decidimos traer la ciencia y la investigación a la Secundaria" mediante un programa de colaboración con los organismos públicos de investigación como el CSIC o el CNIO, explica, "y para eso tuvimos que romper el currículo, engañar a las instituciones, robar horas donde no las había".

El programa, voluntario, juntaba a un investigador con un alumno para que este preparase un proyecto. "Los estudiantes hacen cosas maravillosas como un Análisis de las modificaciones cromosómicas que pueden acabar en cáncer o El despoblamiento de la Alcarria, con presentaciones incluidas, de manera que se trabaja también la oralidad", expuso. "Los currículos saltan por los aires, los chicos están creciendo, el profesor joven tiene la oportunidad de no repetir cada año los polímeros o *La Celestina*. Hemos creado afición. Pero para esto necesitamos libertad, no podemos estar bordeando la ley siempre", remata.

¿Y la evaluación?

Un gran melón por abrir. "Nuestro actual currículo no parece tener en ocasiones otro valor que el valor de cambio por un boletín de calificaciones, y además acaba expulsando del sistema educativo a 1 de cada 5 estudiantes", lamenta la profesora Jover, que señala el problema de las pruebas externas en el sistema como las PISA o TIMMS o la Evau (Selectividad) por marcar mucho los cursos en los que se realizan, que acaban dedicándose a preparar la prueba sobre todas las cosas. "Necesitamos recuperar el estatus esencial de la evaluación, relegado por un enfoque excesivamente centrado en los contenidos", conviene la decana Fernández.

En este apartado se señala de nuevo a la Lomce por plantear una evaluación "excesivamente uniformadora", en palabras del catedrático Bolívar. Como explica Ruiz, "no se trata de que se examinen y aprueban, al menos no solo eso. Necesitamos cambiar las estrategias y los procedimientos". Y valora la propuesta de la Lomloe de ir hacia una evaluación más colegiada entre los docentes de un centro. "Cuando un grupo de profesores se

reúne para evaluar conjuntamente a un grupo de alumnos se puede descubrir dónde un alumno es más capaz. Vamos a desarrollar esto", propone.

En lo que también hay consenso es en la necesidad de que el debate debe ser reposado e incluir a todos. "Lo que no puede ser es que un grupo de sabios de la Universidad desarrolle el currículo. Hay que pactar y llegar a un consenso; si no, no será estable", espeta Ruiz. "Tenemos que hacer esto despacio", conviene Jover. "Necesitamos escucharnos, conversar, trabajar en equipo desde muchas instancias para determinar, colectivamente, cómo queremos ser educados, en feliz expresión de Marina Garcés. Y una vez establecido este horizonte, leyendo, indagando e investigando cuanto se sabe hoy acerca de las formas en que se producen los aprendizajes", cierra.

EL PAIS

Ayuso trata de blindar la educación concertada con un decreto que amplía a 10 años la vigencia de los conciertos

La administración presentará el proyecto al Consejo Escolar, donde tiene mayoría, para aprobar un plazo mayor de los conciertos

BERTA FERRERO|IGNACIO ZAFRA. MADRID / VALENCIA - 16 DEC 2020

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Ayuso, ha anunciado este martes que ampliará a 10 años la duración de los conciertos educativos, que ahora tienen una duración de seis años en la autonomía. Ayuso ha presentado el cambio como un blindaje de los centros concertados ante los cambios que introduce la *ley Celaá*. Del cambio resultarán especialmente beneficiados los centros que segregan por sexo, a los que la nueva ley educativa prevé retirar las subvenciones al término de los conciertos actualmente en vigor.

"La duración de la educación obligatoria es de 10 años y, por ese motivo, se ha considerado acertado hacer coincidir ese plazo con la vigencia de los conciertos y dar a las familias madrileñas esa garantía", ha afirmado Díaz Ayuso para justificar el cambio. El decreto será presentado hoy ante el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, un trámite casi sin importancia, pues la Administración tiene mayoría y todo lo que presenta sale adelante.

Tanto el PSOE de Madrid, Más Madrid y Comisiones Obreras han criticado la ampliación y han señalado que la regulación general de los conciertos corresponde al Gobierno. Una portavoz del Ministerio de Educación se ha limitado a señalar que cuando la norma del Ejecutivo regional sea publicada "habrá que hacer un análisis jurídico para comprobar si se ajusta a derecho".

La actual regulación de los conciertos educativos está incompleta, lo que permite a Ayuso ampliar el plazo de los conciertos. La ley deja la última palabra al Gobierno, que podría aprobar un decreto y establecer un plazo máximo único de duración de los conciertos en toda España. Una decisión que entrañaría dificultades políticas para el Ejecutivo y que, de momento, no está tomada.

La duración general de los conciertos en España era de cuatro años, según la regulación establecida mediante el Real Decreto de 1985 sobre el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, aprobado mediante Real Decreto en 1985. Pero la ley educativa todavía en vigor, aprobada por el PP, cambió la situación a favor de los centros privados concertados al establecer que el concierto pasaba a tener "una duración mínima de seis años en el caso de Educación Primaria, y de cuatro años en el resto de los casos".

El mismo artículo establece que "corresponde al Gobierno establecer los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos", entre los que menciona expresamente su "duración máxima". Pero dado que, hasta la fecha, el Gobierno no ha fijado dicha duración máxima, en la práctica, las comunidades autónomas, a las que la ley encomienda "dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos", han establecido sus límites. Madrid, en concreto, decidió que en todas las etapas la duración sería de seis años, y ahora ha anunciado que quiere ampliarlo a 10.

El Gobierno puede aprobar un decreto estableciendo un límite máximo al que todas las comunidades tendrían que atenerse. Pero ese decreto debería respetar, por un lado, el marco que estableció la ley del PP (la conocida como *ley Wert*), que en este punto no ha sido modificado por la *ley Celaá*: seis años como mínimo para primaria y cuatro para el resto de casos. Y, por otro lado, como dificultad añadida, el Gobierno ha sacado adelante la nueva ley educativa con el apoyo del PNV y de ERC, y ninguna de estas formaciones es partidaria de que el Ministerio limite la autonomía educativa de las comunidades más allá de lo estrictamente necesario. Es decir, que responder al movimiento de Ayuso podría generar al Gobierno problemas con otros socios.

Críticas

Marta Bernardo, del grupo socialista en la Comunidad de Madrid no ha dudado en criticar la medida: "Para empezar, los colegios concertados no van a tener ningún problema con la *ley Celaá*, eso hay que dejarlo claro porque hay mucha desinformación. Sí que es verdad que se especifica que los centros que segregan por sexo

no van a tener cabida en la educación pública". A los centros concertados, prosigue Bernardo, "se les otorgó suelo público y esos centros han invertido un dinero; no sé qué les dijeron que pasaría con el tiempo, pero ahora la situación va a ser otra. Creo que ahora el Gobierno de Ayuso tiene que dar alas o excusas para justificarse por las promesas que han hecho". Sin embargo, la propia presidenta ha puesto el acento en otro punto al asegurar que con la ampliación del plazo "se ha decidido dar mayor seguridad a las familias que optan por la educación concertada alargando la duración de los conciertos hasta los 10 años, de modo que no vencerán dentro de dos años, sino de dentro de seis".

En la región madrileña hay 1.300.000 alumnos no universitarios distribuidos en 2.083 centros públicos —no solo colegios e institutos, también se incluyen los de régimen especial, escuelas de música, de idiomas...—, 567 concertados, de los que según un informe de 2012 de CC OO, 24 de ellos segregan por sexo, y 1.210 privados —de los que 892 son escuelas infantiles—.

"Me sorprende que con todo lo que está pasando en materia educativa en estos momentos, el Gobierno de Ayuso ponga el debate en los conciertos educativos, que no están en peligro con la nueva ley", dice María Pastor, de Más Madrid. "*Dentro de unos días hay 1.117 profesores de refuerzo covid* que se van a la calle, hay falta de medios, los recursos académicos son preocupantes... Esto demuestra cuáles son las prioridades de este gobierno", sentencia.

En la misma línea se ha expresado Isabel Galvín, de CC OO, que considera que "este proyecto de Decreto no se debe a una necesidad de regulación derivada de una circunstancia educativa, sino a querer saltarse el contenido de la Lomloe, que será previsiblemente aprobada y en la que no se modifica nada de lo relativo a la duración de los conciertos". También, añade otro dato, a la necesidad de ponerse la venda ante la previsible caída de "población escolarizable", que tendrá su repercusión en el número de las unidades de los centros sostenidos con fondos públicos. Galvín recuerda que en España, se redujo el número de niños de 0, 1 y 2 años en 372.000 entre 2009 a 2020, un 25% menos de los que había en 2009, según datos del INE. "Concretamente, en Madrid se reduce la población de 0-2 años, entre 2009 y 2020, en un 21,4%. ¿Se trata de mantener el negocio, aunque no haya niños?".

europapress.es

Varón, inmigrante y con padres sin la Secundaria, perl del alumno con más absentismo escolar

MADRID, 16 Dic. (EUROPA PRESS) -

Los estudiantes con mayor absentismo escolar son los varones, inmigrantes y con padres con un nivel educativo inferior a Secundaria, según pone de manifiesto la monografía 'La importancia del absentismo escolar para el desarrollo y el desempeño educativos', editado por la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

El trabajo señala que se aprecian mayores porcentajes de estudiantes ausentes durante tres días o más en las últimas dos semanas entre quienes son repetidores, tienen bajas expectativas sobre su nivel educativo en el futuro, tienen niveles de pertenencia a la escuela por debajo del promedio del país, de bienestar subjetivo por debajo del promedio del país, y de acoso superior al promedio del país.

Además, en todos los países se observa una brecha entre la proporción de chicos que se ausentaron de la escuela tres o más días y la proporción de chicas que lo hicieron con la misma frecuencia. En todos los casos, los porcentajes de chicos que faltaron a la escuela son superiores a los de ellas. Las diferencias son muy pequeñas (inferiores a un punto porcentual) en Canadá, Irlanda, Japón, Países Bajos y Estados Unidos; moderadas (entre uno y tres puntos porcentuales) en España, Estonia, Finlandia, Italia, México, Suecia; y más importantes (superiores a los tres puntos porcentuales) en Francia, Portugal y Polonia.

Asimismo, en la mayoría de países, los porcentajes de estudiantes inmigrantes que se ausentaron de la escuela, durante tres o más días, son superiores a la proporción de estudiantes nativos que lo hicieron. Las autoras observan que esta brecha es moderada (entre uno y tres puntos porcentuales) en España, Francia, Irlanda, los Países Bajos y Portugal superando los tres puntos porcentuales en Estonia, Finlandia, Italia, México, Suecia y Polonia.

En cuanto a las principales causas del absentismo escolar, el informe apunta a los problemas de salud de los estudiantes, los horarios de trabajo no convencionales de los padres, el bajo nivel socioeconómico, los cambios en la composición del hogar, la movilidad residencial y las responsabilidades familiares.

DE 20 A 50 PUNTOS MENOS EN LAS PRUEBAS PISA

El absentismo escolar es un indicador adelantado de futuros problemas en el desempeño y logro educativos, cuya resolución permitiría una prevención y una acción por parte de la política educativa más eficientes, con beneficios tanto para los estudiantes como para la sociedad, según recoge el informe, que revisa varios aspectos sobre el absentismo escolar, ofreciendo nueva evidencia sobre los patrones de absentismo y su importancia para el desempeño académico de los estudiantes adolescentes desde una perspectiva comparada entre países, utilizando la información del Programa PISA de los años 2012, 2015 y 2018.

Además de sus repercusiones en las variables de desarrollo de los estudiantes, como la falta de motivación, el desempeño o el abandono escolar y en sus resultados educativos (cuantos más días se ausenta un estudiante

de la escuela, peor es su desempeño en los tres dominios cognitivos de matemáticas, lectura y ciencias), el absentismo es costoso para el sistema, según las autoras.

En la mayoría de países, los alumnos ocasionalmente ausentes obtienen un desempeño 20 puntos menor en las pruebas PISA, siendo de 50 puntos para aquellos que se ausentan con mayor frecuencia. Además, con carácter general, el absentismo tiene implicaciones en los costes del sistema educativo en términos de las medidas complementarias que hay que adoptar para frenar la ralentización de los estudiantes que faltan a la escuela y que han de recuperar o alcanzar el nivel de sus compañeros.

La literatura ha identificado distintas maneras de mitigar el absentismo que a su vez podrían reducir los importantes costes asociados con la repetición, el abandono y la inactividad. Los principales tipos de intervenciones educativas aplicados incluyen incentivos a la asistencia, reducción de barreras para acudir a clase, campañas informativas o ayudas para mejorar la adaptación a la escuela.

Las autoras del estudio son Emma García, economista del Economic Policy Institute y Teachers College, de la Universidad de Columbia, y Elaine Weiss, directora de políticas de la National Academy of Social Insurance e investigadora del Economic Policy Institute.

elPeriódico de Catalunya

La vuelta al cole tras las Navidades en Catalunya será el 11 de enero en lugar del día 8

Educació toma la decisión para minimizar el riesgo de contagio en las escuelas tras las fiestas navideñas

EL PERIÓDICO. Barcelona. 17 diciembre 2020

La vuelta al cole en Catalunya tras las vacaciones de Navidad será el lunes 11 de enero en lugar del viernes 8 de enero como contemplaba el calendario del curso escolar. Así lo ha decidido el Departamento d'Educació que dirige Josep Bargalló, según han explicado los sindicatos educativos tras una reunión con la Conselleria. El motivo es la voluntad de minimizar el riesgo de contagio en los centros escolares tras las vacaciones navideñas.

Fuentes conocedoras de la reunión han explicado a Europa Press que la decisión se ha tomado por "motivos sanitarios", con la intención de dar más tiempo entre los días de Reyes y su vigilia, en los que hay una fuerte socialización, y la reincorporación de la comunidad educativa a los centros.

En un apunte en Twitter, la federación de Educación de CCOO ha apuntado que la recomendación que ha adoptado Educación proviene de la Conselleria de Salut. Por su parte, el sindicato Ustec-Stes ha celebrado la decisión y ha pedido, por las mismas razones, declarar no lectivo el último día del primer trimestre, el lunes 21 de diciembre.

europapress.es

La concertada protesta una vez más antes de la tramitación de la 'Ley Celaá' en el Senado: 'La batalla no termina'

MADRID, 16 Dic. (EUROPA PRESS) -

La plataforma Más Plurales, de la que forman parte sindicatos, asociaciones de familias, empresas y organizaciones educativas del sector de la concertada, ha vuelto a manifestarse este miércoles (ya va la quinta vez) para mostrar su rechazo a la LOMLOE, la reforma educativa más conocida como 'Ley Celaá'.

En esta ocasión, se han concentrado frente a las puertas del Senado, donde previsiblemente se tramitará definitivamente la nueva Ley. Si la Comisión de Educación de esta Cámara no aprueba este viernes ningún cambio al redactado de la norma aprobada en el Congreso, la Ley podría quedar definitivamente aprobada el próximo 23 de diciembre en el Pleno del Senado si los grupos que dieron su apoyo a la LOMLOE en el Congreso lo hacen también en la Cámara Alta.

Aunque el sector asume que la LOMLOE se aprobará definitivamente el próximo 23 de diciembre en el Pleno del Senado --ya que lo más probable es que no se acepte ninguna enmienda nueva en la Comisión de Educación de este viernes--, no desiste en seguir alzando la voz.

"Lo importante no es que se apruebe la Ley, sino la conciencia ciudadana; la batalla no termina el día 23, sino que empieza el día 23", ha asegurado en declaraciones a Europa Press el secretario general de FEUSO, Antonio Amate, uno de los sindicatos que integran Más Plurales.

Por eso, Amate considera que las concentraciones llevadas a cabo por la plataforma en defensa de la escuela concertada (a la que se han sumado también asociaciones de la educación especial) han sido un "éxito". "La movilización ha sido muy importante de abajo a arriba y ahora se jugará el partido", advierte.

Para Amate, lo más significativo de la 'Ley Celaá' es que la comunidad educativa no haya podido participar en el trámite parlamentario. "Se ha rechazado el diálogo, no ha habido ningún tipo de negociación, ni relación con nosotros, nos han ignorado y han acelerado al máximo el trámite", lamenta.

ACCIONES LEGALES

En la misma línea se ha manifestado la presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, una de las AMPAS que forman parte de Más Plurales. Para Ladrón de Guevara, la tramitación de la que será la octava ley de educación de la democracia española ha sido "express" y "sin contar con la comunidad educativa" tanto en el Congreso como en el Senado.

Pese a que la aprobación definitiva de la LOMLOE parece que será inminente, la presidenta de COFAPA avisa: "Seguimos dando la batalla y la seguiremos dando, seguimos pidiendo que se nos oiga". En este sentido, la plataforma ha hecho entrega este miércoles a la presidenta del Senado, Pilar Llop, y a todos los partidos políticos representados en la Cámara Alta, del Manifiesto de la campaña de Más Plurales para paralizar la Ley, que ha recibido el apoyo de casi 2 millones de rmas.

Pero además, esto no acaba aquí. "Estamos denunciando este atropello y seguiremos haciendo acciones en los tribunales, en Europa y en las comunidades autónomas cuando se empiece a aplicar la Ley", anuncia Ladrón de Guevara a Europa Press. Así, señala que, a través de los partidos políticos que apoyan a la plataforma (PP, Cs y Vox), Más Plurales interpondrá un recurso de inconstitucional ante el Tribunal Constitucional porque entienden que "atenta directamente" contra el artículo 27 de la CE.

Asimismo, recurrirán ante los tribunales europeos, "tanto por la tramitación de la Ley como por su propio contenido", y pedirán acciones a las comunidades autónomas para saltarse su aplicación. Precisamente, algunos territorios gobernados por el PP ya están llevando a cabo acciones para no tener que aplicar la 'Ley Celaá', bien adelantando el procedimiento administrativo para el proceso de admisión en los centros escolares (como ya han anunciado Murcia o Madrid) o ampliando los conciertos (como ya adelantó la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel García Ayuso).

"La esperanza no la perdemos porque lo que defendemos es la libertad para todos, la pluralidad del sistema educativo, la libertad de elección y, por tanto, la libertad de todos, y eso es esperanza", zanja la presidenta de la asociación.

Con ésta, sería ya la quinta movilización de esta plataforma desde que se iniciara el trámite parlamentario de la ley, después de la concentración de vehículos celebrada el domingo 22 de noviembre por todas las ciudades de España y otras cuatro concentraciones frente a las puertas del Congreso en el mes de noviembre (el día 5, el 10 y el 13), así como protestas convocadas cada miércoles en los centros concertados de todo el país. Y no será la última: este domingo 20 de diciembre, la Plataforma tiene previsto emular la concentración de vehículos del pasado 22 de noviembre por todas las ciudades de España.

EL PAIS

El consejero andaluz de Educación afirma que “la educación concertada no corre ningún riesgo” con la ley Celaá

Andalucía y Castilla y León se desmarcan de la iniciativa del PP nacional para sortear la nueva norma educativa

JAVIER MARTÍN-ARROYO. SEVILLA - 16 DIC 2020

La Junta de Andalucía (PP y Ciudadanos) se desmarca de la estrategia del PP nacional y su presidente Pablo Casado contra la *ley Celaá*. El consejero andaluz de Educación, Javier Imbroda (Cs), ha fijado un dique entre Madrid y su región para aclarar que no dificultará la implantación de la nueva norma educativa del Gobierno: "La educación concertada no corre ningún tipo de riesgo [ante la ley Celaá] en Andalucía. Nunca ha estado más protegida y segura (...) Se está viviendo en la comunidad de Madrid una especie de duelo que nada tiene que ver con nuestra comunidad, queremos estar al margen y que no nos afecte".

Andalucía, la mayor comunidad escolar del país con 1,8 millones de alumnos, tiene claro que no se opone a la nueva norma. "Queremos sacar la educación de la trifulca política y las luchas partidistas, la educación sagrada de los niños necesita salir de las ideologías y no merece estar inmersa entre leyes y trincheras. A veces desde Madrid no se tiene la sensibilidad de lo que sucede en el resto de comunidades, porque Madrid vive una realidad diferente a la de Andalucía", ha subrayado Imbroda en una entrevista en *Canal Sur Radio*.

El presidente del PP, Pablo Casado, anunció el pasado sábado que las comunidades gobernadas por su partido anticiparán el calendario de matriculación para el curso 2021/2022 para que las matriculaciones no se rijan por la Lomloe, que aún no ha entrado en vigor pero ya fue aprobada por el Congreso y será ratificada previsiblemente por el Senado la próxima semana. Es decir, Andalucía, Castilla y León, Madrid, Murcia y Galicia. La Junta andaluza ya aclaró el martes que su calendario se mantendrá en las fechas previstas y el Ejecutivo de Castilla y León (PP y Cs) también ha rechazado este miércoles adelantar su calendario de

matriculación. Además, Andalucía también ha precisado que no alargará la vigencia de sus conciertos educativos como prevé la Comunidad de Madrid.

“El sistema concertado en Madrid es casi más de la mitad, y aquí hay un equilibrio de muchos años de 80% [pública] y 20% [concertada] que ha funcionado. No vemos sombra ni cosa extraña. Mantendremos la libertad de las familias”, ha insistido el consejero andaluz. El 93% de los alumnos andaluces entraron en el colegio elegido como su primera opción y el 98% como su segunda y tercera opción, unos porcentajes similares a los registrados con los anteriores Gobiernos socialistas.

Imbroda ha disparado contra otras comunidades rebeldes, sin nombrar a ninguna: “En Andalucía somos serios y cumplimos las leyes cuando salen del Parlamento español, no como otros y no me voy a desviar por ahí... pero ajustaremos los matices necesarios de nuestros decretos”. ¿Le ha llamado Casado ayer?, le han preguntado este miércoles. “No, no, no, para nada, nosotros tranquilidad absoluta y estamos todos de acuerdo en nuestro Gobierno”, ha respondido. Imbroda ha negado discrepancias con los populares andaluces sobre la *ley Celaá*.

El consejero andaluz ha pedido al Gobierno que “al menos negocie, acuerde o dialogue” los desarrollos reglamentarios de la *ley Celaá*, “algo que no ha hecho en la tramitación de la ley”. A pesar de las quejas sobre la falta de diálogo por parte del Ministerio de Educación, Imbroda ha ensalzado que de la nueva norma le gustan “la movilidad” y “la apuesta definitiva” por la formación laboral y la recuperación de la evaluación de diagnóstico.



El Gobierno quiere publicar la «ley Celaá» en el BOE antes del 30 de diciembre

Hoy comienza en el Senado la andadura parlamentaria del proyecto educativo del Gobierno, la Lomloe, más conocida como «ley Celaá»

Josefina G. Stegmann. Madrid 17/12/2020

Hoy comienza en el Senado la andadura parlamentaria del proyecto educativo del Gobierno, la Lomloe, más conocida como «ley Celaá». La norma fue aprobada en el Pleno del Congreso el pasado 19 de noviembre por 177 votos a favor, 148 en contra y 17 abstenciones, es decir, con un Congreso dividido y a la mínima. Hoy, el Senado se reunirá en ponencia para explicar la ley tal cual llegó de la Cámara Baja, es decir, con los ataques a la concertada, el castellano y la educación especial.

Mañana le toca el turno a la votación de los vetos, es decir, los intentos de la oposición de retirar la ley por completo (PP, Cs y UPN) que no prosperarán por falta suficiente de apoyo. También se votarán, si las hubiese, las enmiendas transaccionales, es decir, las modificaciones a la ley fruto del acuerdo de varios grupos parlamentarios. Estas enmiendas son la baza con que la oposición jugará para intentar no tumbar, pero al menos sí retrasar la tramitación de la «ley Celaá».

¿Y por qué lo harán de esta forma? Porque si alguna enmienda transaccional fuera aprobada, el texto se modificaría y al hacerlo, aún quedarían opciones de que vuelva al Congreso (esto explica precisamente que ni PSOE, ni PNV, ni ERC ni Bildu hayan presentado enmiendas).

Si el texto no sufriera ninguna modificación se aprobaría en el Pleno del Senado el próximo 23. Y puede que ocurra porque los números para frenar la norma no alcanzan y tanto el Gobierno como la oposición lo saben. Por eso, el plan del Ejecutivo es aprobar el texto el 23 y publicarlo en el Boletín Oficial del Estado antes del 30. Una vez en el BOE, entraría en vigor a los 20 días.

Ayer se concentró en el Senado la plataforma Más Plurales, creada por organizaciones de la concertada y con el apoyo de la educación especial para pedir la paralización de la «ley Celaá».

Allí entregaron a la presidenta del Senado y a todos los partidos representados en la Cámara Alta, un escrito de la plataforma junto al manifiesto de la campaña que lleva casi 2 millones de firmas. Por otro lado, el próximo domingo repetirán la fórmula de la caravana de coches del pasado 22 de noviembre y que reunió en Madrid, la más numerosa, más de 10.000 vehículos, según la organización.

europapress.es

La oposición registra 646 enmiendas a la 'Ley Celaá' en el Senado

El PSOE y sus socios renuncian a presentar enmiendas al articulado del texto y dan por bueno lo que aprobó el Congreso

MADRID, 16 (EUROPA PRESS)

Los partidos políticos de la oposición en el Senado han registrado un total de 646 enmiendas al articulado de la LOMLOE, la reforma educativa más conocida como 'Ley Celaá', que se encuentra en trámite en la Cámara Alta. La mayoría de las enmiendas registradas son del PP (184), seguido de Más Madrid (83) y Vox (72). También Cs ha presentado sus enmiendas (59), así como JxCat (52), Compromís (52), UPN (28), Coalición Canaria (20), Agrupación Socialista Gomera (12), MÉS per Mallorca (26) y Geroa Bai (16).

Las enmiendas de la derecha van encaminadas a intentar que se reintroduzca el concepto de "demanda social" en la escuela concertada, así como del carácter vehicular del castellano en la enseñanza, y la inclusión de una asignatura alternativa a la Religión.

Asimismo, el PP ha registrado una enmienda para que en el itinerario de Humanidades se incorporen las asignaturas de Latín y Cultura Clásica, en la línea de la enmienda que ha presentado JxCat. También se han registrado enmiendas conjuntas, como es el caso de Agrupación Socialista Gomera con el PRC y PAR (22 enmiendas), o estas tres formaciones con UPN (16). Asimismo, Geroa Bai y Más Madrid han presentado tres enmiendas conjuntas, y Más Madrid, Adelante Andalucía, Geroa Bai y MÉS per Mallorca una enmienda, la referida a introducir la asignatura de Ética en 4º de la ESO.

Precisamente, el PP ha registrado una enmienda sobre el mismo tema. Por el contrario, tanto el PSOE como sus socios presupuestarios de ERC, PNV, EH Bildu, En Comú Podem y Teruel Existe han renunciado a presentar enmiendas, dando por bueno el texto que salió del Congreso. Las enmiendas se debatirán este jueves en la Ponencia de la Comisión de Educación del Senado y al día siguiente, ya en sesión pública, dicha Comisión emitirá un dictamen (que podrá incluir enmiendas aprobadas o bien no incluir ningún cambio respecto al texto remitido por el Congreso). Ese dictamen será debatido y votado el próximo 23 de diciembre en el Pleno del Senado, donde el Gobierno necesita mayoría absoluta de la Cámara al tratarse de una Ley Orgánica, un umbral asumible para el PSOE dado que los grupos que apoyaron la norma en el Congreso también alcanzan la mayoría absoluta en el Senado.

Si no se introdujesen modificaciones en el Senado, la 'Ley Celaá' quedaría aprobada y ya sólo faltaría su publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE) para su entrada en vigor. Por el contrario, si hay algún cambio en el articulado, esas enmiendas deberán ser ratificadas por el Pleno del Congreso, que mantiene abierta la posibilidad de un último debate el próximo 29 de diciembre. En este sentido, fuentes parlamentarias socialistas aseguran a Europa Press que las negociaciones siguen abiertas y no se descarta que pueda haber cambios.

LA VANGUARDIA

El TSJCat obliga a un mínimo del 25% de enseñanza en castellano en Catalunya

El alto tribunal estima el recurso de la Abogacía del Estado ante la inacción de la Generalitat al evidenciar que el uso vehicular de la lengua castellana en el sistema de enseñanza de Catalunya "es residual"

Luis B. García. 17/12/2020

La sección quinta de la sala del Contencioso Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) ha estimado parcialmente el recurso interpuesto por la Abogacía del Estado, en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, contra varias resoluciones del Departament d'Educació en materia de uso de las lenguas vehiculares en la enseñanza, y ha decretado la obligación de establecer un mínimo del 25% de enseñanza en castellano dentro del sistema educativo de

Catalunya. La decisión se adopta tras comprobar que, "en conjunto", el uso vehicular de la lengua castellana en el sistema de enseñanza de Catalunya "es residual", o "al menos así lo es en una parte significativa de centros y grupo docentes".

La Abogacía del Estado presentó este recurso en 2015 ante "la inactividad de la Generalitat de Catalunya a la hora de aplicar estos baremos consolidados por la justicia y la ley de Educación vigente, que establecía que el uso del castellano debía realizarse en proporción razonable para su impartición ordinaria en las aulas y no mediante atención individualizada. Además, sostenían que se estaba incumpliendo "la obligación legal de garantizar la enseñanza en castellano como lengua vehicular normal, sin determinar en qué horarios y materias", y se recurrían varias resoluciones del Departament d'Ensenyament sobre las normas de preinscripción y matrícula de alumnos.

En el fallo se estima la demanda de inacción en la inclusión del castellano como lengua vehicular en las escuelas al señalar "la obligación de la Generalitat de adoptar las medidas necesarias para que garantice que todos los alumnos reciban de manera efectiva e inmediata la enseñanza mediante la utilización vehicular normal de las dos lenguas oficiales en los porcentajes que se determine, que no podrán ser inferiores al 25% en uno y otro caso".

El fallo se sustenta en el análisis del marco jurídico dentro del cual se enmarca el uso vehicular de las lenguas en la Enseñanza: el Estatut, la Ley de Educació de Catalunya, la Ley Orgánica de Educación y varias sentencias del Tribunal Constitucional. Pero también se fundamenta en la información requerida a la Conselleria sobre el uso real de ambas lenguas en los centros escolares. Al respecto, la resolución del TSJC indica que "se

desprende que, en conjunto, el uso vehicular de la lengua castellana en el sistema de enseñanza de Catalunya es residual, o al menos así es en una parte significativa de centros y grupos docentes, de forma que se constata una infracción del marco jurídico vigente".

El tribunal entiende por tanto que "sí que corresponde fijar un uso vehicular mínimo de las lenguas oficiales" que permitan "enderezar la actual situación contraria a ordenamiento". La forma de hacerlo es "un nivel mínimo de utilización vehicular de la lengua oficial por debajo del cual hay que entender que se infringe el imperativo de uso ordinario y normal de la misma a la enseñanza".

La fijación del 25% corresponde a la jurisprudencia. De hecho, ya el Tribunal Supremo consideró razonable en 2015 fijar en el 25 % el uso del castellano en las escuelas de Catalunya, incluyendo una asignatura troncal, un porcentaje fijado por el propio TSJC al ejecutar las sentencias del alto tribunal que desde 2010 vienen reconociendo el uso del castellano como lengua vehicular en las escuelas catalanas.

El porcentaje fue recurrido tanto por dos padres de alumnos, que solicitaban que se fijara en el 50%, como por la Generalitat de Catalunya, que entendía que, cuando estableció ese criterio, el TSJC estaba suplantando una potestad que le correspondía a la Administración catalana, pero el Supremo aclaró las cosas.

En cambio, el TSJC ha desestimado la petición de la Abogacía del Estado para que se modifiquen los impresos de preinscripción escolar para que los padres tuvieran acreditado que el castellano sería lengua vehicular en todos los casos, dado que con el cumplimiento del porcentaje mínimo del 25% ya garantizaría el acceso y uso de ambas lenguas desde infantil.

El tribunal señala que el principio de no discriminación por razón de lengua establecido en el Estatut "impone un sistema de una única línea bilingüe, que excluye por su propia naturaleza la libertad de opción por parte de los usuarios", y que la Ley de Educació de Catalunya (LEC) ha sido consecuente con este planteamiento, estableciendo un sistema de apoyo lingüístico en los alumnos que lo requieren a los efectos de facilitar su integración. Por tanto, el hecho de que las resoluciones de preinscripción impugnadas no incluyan la opción de la lengua vehicular no es motivo para considerarlas "ilegales".

La sentencia emitida por el TSJC no es firme y puede presentarse recurso de casación. De hecho, el Departament d'Educació ha anunciado que recurrirá en un mensaje en las redes sociales. En su mensaje recriminan que la sentencia del TSJC hecha pública "ha llegado a los medios antes de que al Departament" y lamentan que "pretende regular la política educativa, cuando es competencia del Parlament", Aunque recurrirán la sentencia del Supremo, recuerdan que la nueva ley de Educación, la ley Celaá, que todavía se debate en las Cortes, "la dejará sin efecto".

En este sentido, también el conseller Josep Bargalló ha comentado en la misma red social que Ahora que está a punto de aprobarse en el Senado la nueva ley, hay que pretenden retornar al pasado. La política educativa en Cataluña (ni en ninguna parte) no la hacen los jueces. Una resolución que saben que no tendrá ningún efecto ni ninguna consecuencia

EL PAIS

El Constitucional reconoce a los alumnos de universidades privadas el mismo derecho a recibir becas que los de campus públicos

El tribunal ampara a la Universidad Católica de Valencia, que cuestionó por discriminatoria la normativa de la Generalitat valenciana

JOSÉ MARÍA BRUNET. Madrid 17 DIC 2020

El Constitucional ha decidido que los alumnos de las universidades privadas tendrán derecho a acceder a las becas públicas en condiciones de igualdad con los de las universidades públicas. El tribunal ha dictado en este sentido una sentencia en la que concede amparo a la Universidad Católica de Valencia contra determinadas normas de la Generalitat valenciana en el ámbito universitario. En concreto, lo que dicha universidad cuestionó fue que la comunidad autónoma pudiera establecer un régimen diferenciado sobre becas en estudios universitarios en centros privados. La normativa autonómica consagraba esa diferencia, que permitía limitar las becas de las privadas a aquellas titulaciones que no existieran en la universidad pública.

Esta disposición es lo que el Constitucional ha interpretado por mayoría que vulnera el derecho a la igualdad en el acceso a las citadas ayudas. Esta era la alegación principal de la universidad valenciana, que argumentó en su recurso de amparo que dicha regulación autonómica le originaba un perjuicio injustificado, ya que el sistema de becas tiene efectos sobre la financiación del propio centro. Su reivindicación, por tanto, consistía en obtener una equiparación plena con las universidades públicas en el acceso a las mencionadas ayudas.

Tres votos discrepantes

Si el asunto llegó al Constitucional fue porque esta reclamación no fue atendida en primer lugar por el Tribunal Superior de Justicia de Valencia, que rechazó el recurso de la universidad valenciana. Agotada la vía judicial

ordinaria, el centro acudió al Constitucional en petición de amparo y lo ha obtenido con el voto del sector conservador del tribunal, en una sentencia que ha registrado tres votos en contra, correspondientes a los tres magistrados del bloque progresista, María Luisa Balaguer, Cándido Conde Pumpido y Juan Antonio Xiol. Los tres han anunciado la presentación de votos particulares discrepantes.

Estos magistrados han cuestionado la legitimación de la Universidad Católica de Valencia para recurrir en amparo por un derecho que es de los alumnos y no de la universidad. Por otra parte, han discrepado también con que exista un derecho constitucional a una equiparación absoluta en el acceso a las becas concedidas por la Generalitat con fondos públicos entre los alumnos de las universidades privadas y los de las públicas, porque el régimen económico es diferente en ambos tipos de universidades, tanto en cuanto a sus precios como en cuanto a su financiación.

El vicerrector general de la Universidad Católica de València, Ricardo García, ya manifestó al iniciarse esta controversia con la Generalitat valenciana que se iban a ejercer "todas las acciones legales necesarias para restablecer este derecho fundamental, primero confiando en el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana y, en su caso, ante el Tribunal Constitucional y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos". Con la sentencia obtenida ahora, ya no será preciso una nueva iniciativa ante el Tribunal de Estrasburgo, al que dicha universidad estaba dispuesta a acudir, ya que, según García, "no se debe olvidar que es la universidad la que interpone el recurso, pero es para defender a los directamente afectados, que son los alumnos".

Oposición de universidades públicas a la demanda

La Universidad Católica de Valencia sostuvo en sus actuaciones contra la Consejería de Educación de dicha comunidad que la norma impugnada conculcaba el derecho a la igualdad de los alumnos, al introducir "una diferencia sin justificar entre las universidades públicas y privadas, discriminando claramente a estas". La Generalitat, a su vez, alegó —como han sostenido los magistrados del sector progresista durante los debates del Constitucional— que una persona jurídica, como la Universidad Católica de Valencia, no puede asumir la representación como propios de los derechos fundamentales de sus alumnos. También argumentó que los alumnos del centro privado pueden contar con becas complementarias, aparte de que quienes acuden a una universidad privada lo hacen como opción libremente elegida. Con estos y otros argumentos, las universidades Jaume I de Castellón, València, Alicante y Politécnica de València también se opusieron a la demanda.

En primera instancia, el Tribunal Superior valenciano estimó que "no hay en los preceptos que se consideran infractores del principio de igualdad contenido alguno de un derecho que reconocido a la universidad pública, como centro, no le sea reconocido a la universidad privada con esta misma consideración ya que la única mención que los mismos hacen de una y de otra es con referencia a la procedencia del alumnado solicitante de las respectivas becas". El Constitucional, en cambio, ha considerado que esa vulneración del derecho fundamental a la igualdad y la no discriminación sí existía en la normativa autonómica.

europapress.es

Celaá anuncia la creación de los grupos de trabajo para el desarrollo de la nueva Ley para la FP

Desde hoy queda abierto un buzón online en la web del Ministerio para que ciudadanos puedan dejar sus aportaciones a la nueva norma

MADRID, 17 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, ha anunciado este jueves, en el foro virtual 'Una nueva Ley para una nueva Formación Profesional', la creación de los grupos de trabajo para comenzar a desarrollar la nueva Ley sobre la Formación Profesional en España. "Veinte años después de la Ley de FP, les anuncio el inicio de los trabajos para la creación de la Ley para una nueva FP, que va a consolidar un sistema integral ligado al sistema nacional de certificados profesionales", ha señalado.

En este sentido, ha anunciado la creación de grupos de trabajo temáticos de administraciones, interlocutores sociales y centros docentes, que aportarán su visión a una ley que ordene la mejor formación para cada colectivo y territorio.

Así, desde este mismo jueves queda abierto un buzón online en la web del Ministerio de Educación y FP para que ciudadanos puedan dejar sus sugerencias y aportaciones a la nueva norma, de las que estarán "muy pendientes" desde el Ministerio.

La nueva ley "regulará el conjunto del sistema, el marco de las cualificaciones profesionales, el modelo de FP y las ofertas de formación", según ha explicado la ministra. Pero también regulará el reconocimiento de "otras vías de adquisición de competencias", como por ejemplo la experiencia laboral.

"Una ley que dotará a la FP del dinamismo y de la inmediatez que son condición 'sine qua non' para el nuevo sistema, una ley en que la persona se situará en el centro del nuevo modelo de FP para que reciba la orientación profesional que le permita tomar las nuevas decisiones y que le capacite para acceder a un empleo de calidad", ha indicado Celaá.

En resumen, se tratará de una "ley facilitadora de oportunidades que acompañe a todas las personas desde su escolaridad postobligatoria a lo largo de la vida laboral y que generalice la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida para todos".

DIÁLOGO Y COLABORACIÓN

La ministra ha destacado el "trabajo conjunto, el diálogo y la colaboración" entre el Ministerio y "todos" los agentes implicados en el proceso transformador de la FP, que además será la "premisa" para tejer la nueva Ley. "Desde que estamos en el Ejecutivo, hemos sumado esfuerzos", se ha congratulado, pues afirma que la colaboración y el diálogo abierto son algunos de los "principios rectores" del Ministerio.

Y es que, tal y como celebra la ministra, "en pocas cuestiones hay un acuerdo tan generalizado como en la FP, en la necesidad de transformarla y en construir un sistema ecaz". "Hagamos que esta Ley sea el fruto de un trabajo compartido", ha propuesto.

DUPLICAR EL PORCENTAJE DE PERSONAS CON CUALIFICACIÓN INTERMEDIA

Durante su intervención, Celaá ha subrayado que hoy en día hay un "notable desequilibrio" entre los niveles de cualificación y las necesidades del mercado laboral, por lo que ha instado a "duplicar el porcentaje de personas con cualificación intermedia", ya que, recuerda, el 50% de las oportunidades de empleo en la segunda mitad de esta década estarán reservadas para personas con este perfil. "Ni siquiera 2 de cada 10 puestos de trabajo requerirán bajo nivel de cualificación", añade.

Siguiendo con este punto, también ha recordado que el Foro Económico Mundial sitúa a España en el puesto 61 en la formación en el trabajo, que es de 17 horas por trabajador al año, cuando en Alemania es de 50 horas por trabajador al año y en empresas líderes de entre 80 y 85. "Somos conscientes de que si estos retos estructurales que interpelan a la FP ya eran urgentes, en estos momentos se han convertido en irrenunciables, no podemos demorarlos", ha urgido.

THE NVERSATION

¿Por qué apenas se enseña astronomía en la escuela?

Rafael Palomar Fons. Profesor de Didáctica de las Ciencias, Universidad Internacional de Valencia

La astronomía goza de algunas ventajas sobre otras ramas de la ciencia para llegar al alumnado con facilidad. También para despertar su interés por el conocimiento científico en general y contribuir a su formación como futuros ciudadanos.

El placer de la observación del cielo y lo llamativo de las imágenes que ofrecen los grandes telescopios, o la posibilidad de encontrar respuesta a las grandes preguntas de la humanidad, han hecho que ocupe un buen espacio en las estanterías de divulgación de las librerías.

Además, hay muchos aficionados que incluso contribuyen con sus observaciones a aumentar el conocimiento, teniendo la que posiblemente sea la barrera más difusa entre el mundo profesional y el *amateur*.

Es una ciencia apasionante, sí, pero también presenta algunas dificultades para su enseñanza en las aulas. Por ejemplo, se manejan escalas muy alejadas de la experiencia humana y su desarrollo histórico es uno de los más complejos de la ciencia.

Vivimos de espaldas al cielo

Además, nuestra sociedad vive de espaldas al cielo, pues ya no dependemos de él para nuestra supervivencia –aunque los peligros de la basura espacial, de la colisión con algún asteroide o del clima espacial están ahí–. A esto debemos sumarle que la contaminación lumínica nos impide contemplarlo en toda su belleza.

Estas dificultades son, a su vez, posibilidades para que el alumnado desarrolle determinadas competencias científicas. Estimaciones, destrezas de observación, cuestiones sobre la naturaleza de la ciencia o relaciones de la ciencia con la tecnología y la sociedad son algunos de estos ejemplos.

Aún así, no parece que el currículo escolar le dedique una especial atención. Por sorprendente que parezca, en la etapa de Educación Primaria estos contenidos se encuentran en la asignatura Ciencias Sociales desde la LOMCE.

Contenidos "de pasada"

De forma similar a leyes anteriores, el currículo actual de la etapa de Primaria le dedica un breve espacio en esta asignatura (aproximadamente un 6 % de los estándares de aprendizaje). Los contenidos que se trabajan tampoco han cambiado en los últimos años. Entre ellos encontramos el origen del universo, sus componentes,

el sistema solar, los movimientos de la Tierra y sus consecuencias y, finalmente, el movimiento de traslación de la Luna con sus fases.

En la siguiente etapa, Secundaria, aparecen de nuevo estos contenidos, generalmente en el primer curso en la asignatura Biología y Geología. Después de esta enseñanza temprana, la astronomía prácticamente desaparece del currículo. Con esto, no es de extrañar que varias investigaciones hayan señalado las carencias del alumnado para entender algunas cuestiones básicas de la astronomía.

¿Cómo se enseña hoy astronomía?

El primer contacto se da en la escuela, pero ¿favorece nuestro sistema educativo que se despierte el interés del alumnado por la astronomía? El profesorado es el responsable de esta labor, aunque lo cierto es que se le ha preparado poco para ello.

Hay que tener en cuenta que más del 80 % de los futuros docentes que en este momento se encuentran cursando el grado de maestro dejó el aprendizaje de las ciencias a los 15 años (3º de la ESO actual). En ese momento ya no son obligatorias, al contrario que las matemáticas o la historia, por ejemplo. Así ocurre desde la LOGSE(1990) a la ley actual.

Además, los años de estudios universitarios que pasan estos futuros maestros de los grados de Infantil y Primaria centrados en otras especialidades no ayudan tampoco a suplir las carencias de su formación cuando cursaron las etapas obligatorias.

Tenemos, por lo tanto, un sistema que ha formado poco al profesorado en esta y otras ramas de la ciencia y que le obliga a enseñar astronomía de una manera muy comprimida en el currículo.

De esta forma, la enseñanza de la astronomía al alumnado de Primaria se realiza, en la mayoría de ocasiones, de forma meramente libresco, sin apartarse del contenido de los libros de texto, que desarrollan este ámbito científico desde lo más grande y lejano a lo más próximo, un orden contrario a la observación y, consecuentemente, a la historia de la astronomía.

Tampoco se realiza observación alguna (ni diurna, ni nocturna), ni se muestran sus aplicaciones en la vida humana, ni en el desarrollo histórico de esta ciencia.

¿Una asignatura de alfabetización científica?

Para mejorar la enseñanza de la astronomía podría sonar sugerente diseñar una asignatura completa en Primaria, pero ¿quién la impartiría? Además, no parece buena idea ir añadiendo cada vez más materias a un currículo escolar que tiene cursos con 12 asignaturas, y al que a menudo se le sugieren otras nuevas desde las posiciones más dispares.

Una solución sería tratar de extender los contenidos de astronomía más allá de 1º de la ESO, ganando en profundidad cada año, por ejemplo, añadiendo parte del desarrollo histórico hasta llegar al concepto de gravedad en la Física y Química de 2º y de 3º de la ESO.

También lo sería hacer que todo el alumnado cursara una asignatura que contribuyera a su alfabetización científica. Debería tener un carácter riguroso pero con un tono divulgativo. Y contener temas de ciencia contemporánea en los que la astronomía ocupara una parte importante.

Una asignatura así ya existía en la ley educativa anterior (LOE), Ciencias para el Mundo Contemporáneo, obligatoria para 1º de Bachillerato. Fue sustituida en la última reforma (LOMCE) por Cultura Científica, esta vez para 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, pero de carácter optativo y que, por tanto, pasa inadvertida para el alumnado no interesado.

Retomar la obligatoriedad de una materia que contribuye a conseguir un alumnado científicamente informado, en astronomía y otros temas, sería sin duda una mejora para la formación de nuestros futuros ciudadanos.

MAGISTERIO

Los alumnos con menos recursos repiten cinco veces más

Los estudiantes con menos recursos repiten 5,5 veces más que quienes cuentan con una mejor situación económica; también es mayor el abandono de las aulas entre los niños que viven en hogares vulnerables: hasta 7,5 veces superior.

REDACCIÓN. Viernes, 11 de diciembre de 2020

Son algunas de las conclusiones del informe elaborado por el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil titulado [*Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*](#), que analiza la desigualdad en varios ámbitos educativos, así como las medidas del Gobierno para combatirla, concretadas en los Presupuestos de 2021 y la Lomloe. “La Educación es la principal herramienta para salir de la pobreza actuando como pieza clave del ‘ascensor social’, un ascensor que, sin embargo, no funciona del todo bien en nuestro país”, alerta el Alto Comisionado, que destaca que una de sus funciones esenciales es elevar el nivel educativo de la población con independencia del origen socioeconómico de cada persona.

La pobreza se transmite entre generaciones

En España, casi la mitad de las personas que han crecido en hogares con un nivel básico de estudios no supera ese mismo nivel educativo, generándose una transmisión intergeneracional de la desventaja educativa. “Un nivel de estudios básico en el hogar conlleva además una alta probabilidad de que los niños y niñas se encuentren en situación de pobreza infantil”, advierte el estudio.

Destaca los efectos de la desigualdad en varios ámbitos de la Educación: el primer ciclo de Infantil (0 a 3 años), el abandono educativo, la repetición, la digitalización, el gasto educativo de los hogares y la segregación. “Existe un claro impacto de la situación socioeconómica del alumnado en sus resultados académicos; los estudiantes y las estudiantes que provienen de hogares con menos recursos repiten 5,5 veces más que aquellos con más recursos”, diagnostica este análisis.

En el caso del abandono educativo temprano, los datos son aún peores: los escolares de origen socioeconómico más bajo lo padecen 7,5 veces más que los más aventajados.

La desigualdad desde la infancia bloquea oportunidades

La desigualdad educativa se observa desde el primer ciclo de Infantil, al que los menores con menos recursos asisten la mitad a esa etapa que aquellos con más. A lo largo del desarrollo de los menores se extiende hasta ámbitos como la digitalización, donde advierte “de importantes brechas en acceso a internet, equipamiento y uso de estas tecnologías”. “Esa situación se ve agravada por la segregación escolar por cuestiones socioeconómicas que reproduce las desigualdades y vulnera la igualdad de oportunidades”, señala.

Para el órgano del Ejecutivo para la lucha contra la pobreza infantil, la ley Celaá supone un paso importante en la lucha contra la desigualdad educativa en nuestro país, así como el incremento previsto del 139% en el proyecto de Presupuestos del Ministerio de Educación para 2021.

Respecto a las cuentas propuestas para 2021, destaca las partidas: 201 millones de euros destinados a crear 21.794 nuevas plazas públicas en Educación Infantil, 654 millones de euros para la Formación Profesional del sistema educativo, 80 del refuerzo a PROA (apoyo educativo), 150 de Plan Educa en Digital, 827 para crear aulas digitales y la subida de 514 millones en becas y ayudas al estudio.

De la Lomloe, valora medidas destinadas al aumento de la equidad del sistema educativo, como el impulso a la atención individualizada en Primaria, la realización de diagnósticos precoces y el apoyo para evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. Recuerda que “la ley impone a las administraciones la obligación de asegurar la equidad entre el alumnado y hace especial atención a la oferta educativa extraescolar y de ocio educativo, así como medidas para reducir la segregación escolar por nivel socioeconómico del alumnado”.

Los sindicatos critican la "falsa polémica" de las comunidades del PP con la ley Celaá

Los sindicatos de Educación han criticado la decisión de la Comunidad de Madrid y otras gobernadas por el PP de adelantar el proceso de admisión para el nuevo curso escolar ya que provoca una "falsa polémica" y además recalcan que se hará en las fechas habituales.

REDACCIÓN Lunes, 14 de diciembre de 2020

La Comunidad de Madrid ha adelantado el proceso de admisión del nuevo curso escolar 2021-22 para “garantizar la libertad de elección” de las familias ante la inminente aprobación de la ley Celaá, que actualmente está pendiente de tramitación en el Senado, según informa el Gobierno regional en un comunicado. El sábado, el presidente del PP, Pablo Casado, anunció que las comunidades gobernadas por el PP en solitario o en coalición con Cs (Galicia, Castilla y León, Andalucía, Madrid y Región de Murcia) avanzarían el plazo de inscripción para el próximo curso escolar para sortear las “limitaciones” en la elección de centro contempladas en la nueva ley educativa. De esta manera, Madrid ha sido la primera región en aprobar estas instrucciones, una circunstancia que permitiría continuar como hasta ahora con la admisión de alumnos.

La secretaria de Enseñanza de CCOO de Madrid, Isabel Galvín, ha asegurado en declaraciones remitidas a la prensa que esta decisión genera “una falsa polémica y alarma” en las familias. Además, ha criticado que el Ejecutivo regional ha “mentido” ya que el curso anterior se abrió el 5 de abril, mientras ahora se iniciará el día 8 del mismo mes. “Es muy grave mentir e involucrar desde el Gobierno en batallas partidistas y ocultar los verdaderos problemas de la escolarización en Madrid”, ha remarcado. Algo que también ha expresado desde UGT, Teresa Jurado, quien ha asegurado que los procesos de escolarización “siempre han tenido esas fechas” y está utilizándolo de una manera partidista.

Por su parte, el presidente de ANPE-Madrid, Andrés Cebrián, ha afirmado a Efe que esta decisión visibiliza una ley que se ha aprobado “sin consenso” por lo que se “abre la puerta de atrás para pretender salvaguarda la libre elección” del centro educativo.

El presidente de CSIF-Madrid Educación, Miguel Ángel González, ha espetado al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso que debería cuidar la enseñanza pública “con la misma convicción con la que apoya a la Concertada y legisla contra la Lomloe”. “La única forma de legislar para todos con la mayoría de acuerdo es haciendo una ley educativa consensuada. La ley Celaá no es nuestra ley, pero no es mala para la Educación pública, aunque tampoco es la ley que necesita el país”, ha añadido.

Mariya Gabriel: “Ante la desinformación, las escuelas deben promover más que nunca el pensamiento crítico”

Mariya Gabriel llevaba apenas tres meses en el cargo de comisaria europea de Educación y Juventud, cuando tuvo que afrontar una crisis educativa sin precedentes. Sostiene que la escuela nunca será igual tras la Covid-19.

RODRIGO SANTODOMINGO Martes, 15 de diciembre de 2020

Eurodiputada desde 2009 por el partido de centro-derecha Ciudadanos por el Desarrollo Europeo de Bulgaria, Mariya Gabriel (1979) se estrenó como comisaria de la UE en 2017, cuando pasó a ocupar la cartera de Economía y Sociedad Digitales. Desde hace un año lleva las riendas de una comisión multi-área: Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud. Gabriel devuelve a MAGISTERIO un cuestionario con extensas respuestas.

Dijo hace unos meses que toda la confusión alrededor de la pandemia supone una oportunidad única para trabajar el pensamiento crítico en la escuela. ¿La estamos aprovechando?

—Hablamos obviamente de una necesidad previa a la crisis. Pero la avalancha de especulación, *fake news* y teorías de la conspiración han convertido al fomento del pensamiento crítico en un objetivo más relevante que nunca. La pandemia en sí acentúa la importancia de que ser capaces, como sociedad, de evaluar y analizar críticamente la verdadera dimensión de fenómenos inesperados.

¿Y enseñan las escuelas europeas a pensar críticamente?

—Según una encuesta del Eurobarómetro realizada en 2019, el 42% de los jóvenes europeos piensa que, como competencia inseparable de la idea de democracia, el pensamiento crítico se trabaja poco en la escuela. Formar individuos conscientes de sus derechos y obligaciones, mejor preparados para identificar la desinformación y el intento de manipulación que esta conlleva, es un objetivo clave de la Comisión y mío personalmente.

¿Deberían los propios profesores ser también más autocríticos? ¿Repensar cómo hacían su trabajo antes de la crisis y cómo lo han podido mejorar a la luz de la excepcionalidad?

—Los profesores han mostrado un increíble entusiasmo, resiliencia y creatividad en estos tiempos difíciles. Les felicito por haber sabido afrontar el desafío de gestionar una situación para la que nadie estaba preparado. Pero toda crisis sacude las zonas de confort, y esta no es una excepción. Ha mostrado las limitaciones de nuestros sistemas educativos, sobre todo en cuanto a la enseñanza y aprendizaje online. Tamaño desafío ha dado lugar a una explosión de prácticas innovadoras, pero en muchos casos también ha dejado al descubierto la falta de habilidades y confianza a la hora de moverse en entornos digitales con eficacia educativa.

Más allá del pensamiento crítico, ¿qué otras competencias deberían priorizar las escuelas europeas?

—Están reconocidas en una recomendación sobre aprendizaje para toda la vida que elaboró en 2018 el Consejo Europeo. Son —aparte de la mencionada— resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación, negociación, destreza analítica, creatividad y habilidades interculturales. Me consta que un buen número de estados miembros se han inspirado en esta recomendación al revisar y actualizar sus currículos.

Aunque se trata de un debate escurridizo, muchos dirán que para trabajar este tipo de competencias en el aula hay que transformar la práctica docente. ¿Hemos vivido un año dorado en cuanto a innovación?

—No sé si un año dorado, pero no tengo duda de que la crisis ha actuado como gran catalizador de la innovación educativa. El repentino cambio a la enseñanza online a gran escala durante los primeros meses de la pandemia fue de todo menos sencillo. La necesidad de garantizar la continuidad educativa significó que todos (docentes, equipos directivos, alumnos, autoridades) tuvieron que explorar las oportunidades que ofrece la tecnología digital. Esto ha impulsado cambios que, en una situación normal, hubieran llevado años.

¿Existe el riesgo de entender la vuelta a la normalidad como un deshacer todo lo que ha cambiado en los últimos meses?

—Al principio de la pandemia se impuso la expresión “nueva normalidad”. Esto ya no tiene sentido. Ha ocurrido, en todos los ámbitos, una transición hacia una realidad diferente a la de antes de la crisis. En la escuela, la transformación más notable es que ahora los profesores son mucho más flexibles y capaces de alternar y combinar aprendizaje presencial y online. Asumiendo que la presencialidad es irremplazable, la educación online está ahora mucho más integrada en las rutinas diarias del profesor. Y esto no va a desaparecer. El impacto a largo plazo queda fuera de toda duda. Pero hemos de ir más allá y lograr que todos los profesores de la Unión Europea se sientan cómodos y pedagógicamente preparados para hacer un uso de las TIC que beneficie a todos sus alumnos.

¿Va a articular la Comisión algún mecanismo que capitalice lo aprendido en estos meses?



–Para garantizar que aprovechamos al máximo la experiencia acumulada durante la pandemia, vamos a abrir un diálogo estratégico con los estados miembros. El objetivo es identificar áreas de mejora urgente en los factores que permiten alcanzar una Educación digital inclusiva y de calidad.

En España, están siendo meses con un margen de autonomía para centros y profesores inédito. Quizá desbordadas, las autoridades están dejando hacer más que nunca. ¿No piensa que, cuando todo pase, los políticos tendrán la tentación de retomar un control férreo sobre qué y cómo se enseña en las escuelas?

–No creo que la capacidad de adaptación y creatividad demostrada por los profesores caiga en saco roto. De hecho, su nueva ley prevé un aumento de la flexibilidad en el currículum y la evaluación. Años de investigación han certificado que una mayor autonomía escolar —sobre todo en cuanto a contenidos a enseñar y la forma de hacerlo— redundan positivamente en los resultados de los alumnos. Si esta crisis da un empujón a la autonomía en países que, como España, aún no disfrutaban de altos niveles, mi valoración es extremadamente positiva.

¿Entiende la autonomía como la mejor forma de vincular a la escuela a su entorno, respondiendo así a las necesidades concretas del alumnado?

–Sin duda. Pero para ello es importante que las escuelas funcionen como sistemas abiertos e interactivos, abrazando enfoques totales (*whole-school approaches*). Esto significa que todos los miembros de la comunidad escolar se reconocen a sí mismos en un conjunto de objetivos y valores comunes. Cuando todos se sienten responsables, toman la iniciativa y están deseosos de colaborar con el entorno y con agentes externos. Es algo esencial para todo tipo de escuelas, pero en especial para aquellas situadas en zonas desfavorecidas o con muchos alumnos con necesidades especiales.

¿Nos ha hecho la Covid más conscientes de las tremendas desigualdades educativas que aún existen en Europa?

–Pienso que ha funcionado como una lupa, revelando las desigualdades y, en algunos casos, exacerbándolas. Al hacer que cada alumno tenga que contar con sus propios recursos, la verdad ha salido a relucir de forma más nítida. Han emergido tremendos desafíos en términos de equidad y calidad. Los alumnos más vulnerables han sufrido más que nadie las consecuencias del confinamiento, ya sea porque no contaban con el equipamiento necesario para acceder al aprendizaje digital, porque no gozaban de apoyo familiar o simplemente porque no tenían un sitio tranquilo para estudiar. La consecuencia es que, por desgracia, muchos de ellos se han quedado atrás.

¿Cuáles deberían ser las prioridades al abordar las desigualdades y su aumento por efecto de la crisis?

–Europa debe favorecer los enfoques individualizados, el aprendizaje diferenciado y los esquemas de apoyo en los que los centros y las instituciones sean capaces de identificar a aquellos alumnos que enfrentan mayor dificultades: inmigrantes, jóvenes que proceden de entornos desfavorecidos y en general todos los que tienen algún tipo de necesidad especial. Necesitamos docentes mejor formados y escuelas con más recursos para lidiar con su alumnado vulnerable. Siempre con la posibilidad de flexibilizar y personalizar las formas de aprendizaje.

Su cartera incluye el área de investigación. ¿Piensa que el análisis científico enfrenta especiales obstáculos en un fenómeno tan multifactorial y contextual como es la Educación?

–Estoy de acuerdo en que se trata de un ámbito especialmente complejo. Y la complejidad de su análisis aumenta si tenemos en cuenta la importancia crucial que juega la actividad educativa en la preparación, fortaleza y resiliencia de los alumnos y de la sociedad en su conjunto. Pero esto no significa que debamos resignarnos a no estudiarla desde una óptica científica. La investigación puede y debe jugar un papel esencial en la mejora educativa. Ayuda enormemente a incrementar la calidad, pertinencia e incluso el atractivo de la práctica escolar. Más aun, ayuda a llevar el espíritu investigador más cerca del corazón de los alumnos, lo que en el futuro contribuirá a hacer a la sociedad europea más próspera y capaz de competir en un mundo que cambia tan rápido.

¿Cuál será, por así decirlo, el toque Mariya Gabriel como comisaria? ¿Por qué iniciativa personal le gustaría ser recordada?

–Me gustaría ver a Europa como líder mundial en la creación de contenido educativo digital de alta calidad. Por ello, en junio de 2021 pondré en marcha un estudio sobre la creación de una plataforma europea para el intercambio de este tipo de contenidos. Europa necesita alcanzar y superar a otras regiones creando un espacio propio común que permita compartir recursos online certificados y conecte a la multitud de plataformas educativas que ya existen. También crearé un *hub* [nodo o intercambiador] de Educación Digital Europea que actuará como *think-tank*, apoyando el desarrollo de políticas de Educación digital y monitorizando su puesta en práctica. Para ambos proyectos confiamos en contar con el talento de jóvenes, profesores, investigadores e innovadores españoles. Déjeme añadir otra iniciativa que lanzaremos en breve: un premio europeo de enseñanza innovadora. Es el primer galardón de estas características que surge de la Comisión. Me hará especial ilusión reconocer así excelentes logros docentes y métodos de enseñanza que aporten buenas ideas al profesorado europeo.

- Formación franco-búlgara. Mariya Gabriel estudió filología búlgara y francesa en Plovdiv (Bulgaria) y Relaciones Internacionales en Burdeos.
- Eurodiputada a los 30. Con apenas 30 años, en 2009 fue elegida eurodiputada en representación de Ciudadanos por el Desarrollo Europeo de Bulgaria, formación conservadora adscrita al Partido Popular Europeo (PPE). Gabriel ha ocupado distintos cargos en el PPE hasta alcanzar la vicepresidencia primera en noviembre de 2019.
- Comisaria por partida doble. Tras ser reelegida eurodiputada en 2014, Gabriel se mantuvo en el Parlamento Europeo hasta 2017, cuando es nombrada comisaria de Economía y Sociedad Digitales. Desde diciembre del pasado año, ocupa la cartera europea de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud.



Marina Garcés: «Se intenta reducir el aprendizaje a una flexibilidad adaptativa»

La educación como entrenamiento para el cambio permanente. Mensajes uniformes que buscan convertir al alumno en trabajador flexible para un mundo que no podrá transformar. Frente al dogma de la resignación, la filósofa catalana Marina Garcés propone en su nuevo libro un aprendizaje con vistas a la emancipación colectiva.

Rodrigo Santodomingo. 14/12/2020

Escuela de aprendices (Galaxia Gutenberg) trasciende el paradigma del alumno como protagonista de su aprendizaje. No se trata de elegir parcialmente contenidos o áreas de interés, sino de reflexionar juntos cómo queremos ser educados, tratando de responder a la pregunta en su sentido más profundo. El aprendiz (todos nosotros, en cualquier ámbito de la vida) se alía con sus iguales para cuestionar un modelo con disfraz transformador y esencia monolítica.

Hablamos por videoconferencia con Marina Garcés (Barcelona, 1973), filósofa, profesora universitaria y agitadora del pensamiento crítico. En sus respuestas aparece con frecuencia el verbo reducir: eso trata de hacer el capitalismo cognitivo con la conciencia, el debate, la imaginación. Su obra, por el contrario, pretende ampliar horizontes donde atisbar juntos mundos posibles.

Denuncias cómo el sistema se ha apropiado del lenguaje de la pedagogía renovadora. Suena un poco a Gatopardo, a cambio aparente para que todo siga igual.

El neoliberalismo ha incorporado conceptos que antes eran propios de la crítica institucional y de las experiencias de transformación social. El combate contra las jerarquías, la rigidez... Esas lógicas —propias del capitalismo industrial— se desbordan en el capitalismo cognitivo, un sistema basado en la flexibilidad y el movimiento constante. En pedagogía, la consecuencia es que ciertas prácticas en un tiempo revolucionarias tienen parte de su lenguaje y modos de funcionar transferidos a los modelos hegemónicos.

La innovación como sinónimo de cambio vertiginoso, repleto de novedades tecno-metodológicas. Con un ajetreo continuo que impide abordar preguntas de fondo como la que tú te haces: ¿cómo queremos ser educados?

Es una distracción en parte deliberada —ya que los mercados ven una oportunidad de negocio e, incluso, de formatear esos futuros que están por definir— y en parte procedente de la desorientación de nuestro tiempo. Se tapa la crisis educativa, que es una crisis de civilización, reduciendo el debate a lo metodológico y haciendo difícil imaginarnos en relación con los demás y respecto a unos futuros compartidos. Hemos convertido el debate pedagógico en rivalidad y conflicto entre recetas superficiales.

En esa desorientación cala en todos los ámbitos, también en el educativo, el mensaje de que todo es demasiado complejo para ser entendido. Y que, en cualquier caso, las posibles explicaciones tienen fecha de caducidad.

Nos hemos instalado en la obiedad de la incertidumbre. Todo es incierto, complejo, demasiado rápido... Y en vez de buscar las herramientas para poder leer lo que ocurre, para descifrar la realidad, nos resignamos a buscar respuestas eficaces al cambio permanente y a entrenarnos para este objetivo. La realidad como cambio permanente es una definición vacía de valores, relaciones, afectos, propósitos. Y deriva en una educación meramente adaptativa.

Se impone en la escuela la idea de que una transformación profunda no es viable. Que a lo máximo que podemos aspirar es a acatar eso que llamas servidumbre adaptativa ante un mundo en el que la obsolescencia y la incertidumbre son las norma.

La noción de servidumbre adaptativa es clave para entender por qué ya no estamos en relaciones de obediencia mecánica. Es cierto que se mantienen algunas pautas rígidas: horarios, franjas de edad... Pero lo

importante es que se intenta reducir nuestra capacidad de aprendizaje a una flexibilidad codificada que aspira a soluciones inmediatas.

Para el alumno se trata de un mensaje descorazonador: todo cambia, pero tú no puedes cambiar nada.

Hace un par de años unas alumnas de bachillerato me preguntaron: «¿Cómo podemos comprometernos con nuestro futuro?». Les respondí que comprometiéndose con su presente. Pero parece que el presente está anulado, que no es más que un tránsito, un lugar de circulación. Lo que esta actividad adaptativa no permite percibir es la relación causal entre presente y futuro, precisamente porque se da por hecho que tú no vas a causar nada: eres una función de ese cambio, no un agente del mismo, un sujeto político.

El dogma de la flexibilidad se plantea ante todo en términos laborales: éxito educativo significa convertirse en un trabajador que sepa adaptarse para mejorar sin límites su rendimiento. Y el que no lo logre será, como dices, un residuo.

La gran tensión dinámica se produce entre dos polos: potencial y residuo. Vales mientras puedas renovar, actualizar, maximizar tu potencial. Cuanto más lejos estés de lograrlo —ya sea por factores de origen, clase, raza, género, edad...— más residualidad acumulas. Muchos jóvenes sienten que no tienen ni siquiera una primera partida en este juego de las oportunidades.

¿Buscan los programas de educación emocional favorecer esa servidumbre adaptativa? Me viene a la mente esta idea, tan en boga, de resiliencia, que a veces suena a capacidad de aguantar lo que nos echen.

Fijate que se habla de gestionar las emociones, dentro de ese paradigma empresarial que coloniza nuestra forma de relacionarnos. Esa gestión maximizadora de las emociones está muy lejos de una educación sentimental, estética, poética, de una educación integral de la sensibilidad entendida como aquello que nos vincula a las experiencias compartidas.

Resulta curioso cómo se ha impuesto la idea de transitoriedad como característica esencial de esta época. Nuestros abuelos vivieron una monarquía, una república, una guerra, una dictadura, grandes novedades tecnológicas, tremendas modificaciones culturales... Pero para ellos, al parecer, sí valía una educación que reflejara la estabilidad del mundo que les tocó vivir.

Me sorprende, como filósofa y como persona que convive con personas de distintas generaciones, cómo se ha aceptado esta ficción de la estabilidad como elemento que definía al pasado. Nuestros abuelos de vida estable no tuvieron nada de nada, ni en el sentido político ni material ni sanitario ni en ninguno. Al observar que se ha aceptado esta trampa como verdad irrefutable —que no responde a ningún análisis empírico ni a nuestra propia memoria colectiva— una se da cuenta de la fuerza de la propaganda.

Otra perversión lingüística que señalas en tu libro: confundir conocimiento consciente, que nos permite pensar por nosotros mismos, con mera información. Criticas el desprecio a la memoria, el mensaje de que no hay que aprender nada porque todo está en la red. Ahora, parece, basta con aprender a aprender, supuesta competencia que tachas de obviedad tautológica.

He intentado retomar el camino de la pedagogía emancipadora y su propuesta de que educarse no es instruirse sino poder pensar por uno mismo aquello que aprendemos. Amplíe esa idea, le doy una segunda vuelta, de modo que ese pensar por uno mismo sea con otros, destacando esa condición relacional del pensamiento que permite elaborar los umbrales de otros mundos. Ahí es cuando el conocimiento deviene conciencia posible y nos da alas en el sentido emancipador: poder decir sí, no, hasta aquí, cómo queremos vivir y ser educados. Estas preguntas no nacen de situarse fuera del mundo y frente a los demás, sino precisamente de poder hacer de las relaciones un lugar común. Nadie existe solo, no hay conciencia sin receptividad. A partir de ahí podemos proponer una educación que no sea instrumentalizadora de puros procesos de información.

Citas, en esta línea socializadora del aprendizaje, a Freire o a Vigotsky.

Son dos referentes. Me interesa la psicología entendida como proceso de socialización vinculado con prácticas de emancipación, que a su vez es inseparable de una buena comprensión de quiénes somos en relación con los demás. Lo expongo de esta manera mía que no consigo evitar [ría], de este cruce de registros y lenguajes poco disciplinado y poco disciplinar. **Escuela de aprendices** es un libro de educación que no habla solo desde la pedagogía; de filosofía que no habla solo desde la tradición filosófica; de política que no habla solo desde un análisis sociopolítico de la realidad. Todo trufado de literatura, de esa dimensión estético-poética de la vida misma, y de mi propia experiencia personal.

¿Qué aprende Marina Garcés de sus alumnos como profesora universitaria?

Me despiertan admiración y curiosidad. Personas de las que sé y sabré muy poco que ponen sus ganas y tiempo a disposición de estudiar hoy algo como filosofía. Es un misterio que va más allá de sus razones y se adentra en las posibles consecuencias que causará esta decisión, en lo ingobernable y impredecible que es cada vida. Me ayudan a ser mejor profesora desde esta idea de hospitalidad que para mí es la docencia: saber dar herramientas y conocimientos, compartir pensamientos, pero dejando que caigan en territorios nuevos, en la existencia de cada cual.

Volviendo a esa apropiación por parte del poder del discurso transformador en educación. De alguna forma, el engaño se revela en ese afán controlador, evaluativo, obsesivamente cuantitativo. Ese gigante burocrático al que tildas de principal autoridad educativa ante una supuesta crisis de autoridad en educación.

Por supuesto que sigue habiendo autoridad en educación, incluso autoritarismo. Surge de esa triada de evaluación, burocracia y rendición de cuentas que articula una manera milimétricamente codificada y protocolizada de funcionamiento. Estamos en un sistema que penaliza no tener claro qué tema vas a tocar con un grupo de aquí a seis meses y cómo vas a medir los resultados. Sometida a esta burocracia evaluadora, la alianza de aprendices queda sin margen, se reduce a la obediencia de profesores y alumnos. Se hacen muy difícil cosas imprescindibles: arriesgarse, acoger, el aprecio mutuo, poderse perder... ¡Poder no saber!

Acoger la desproporción, como dices. Aprender a no saber, a no dejarnos abrumar por nuestra pequeñez y utilizarla para querer saber y entender más.

Tener conciencia de lo que sabemos es inseparable de despertar la conciencia de lo que no sabemos. No hay saber que no tenga una sombra, un después. ¿Qué hay en ese no saber? Está lleno de todos los vacíos que necesitamos para aprender. Educar tiene más que ver con abrir vacíos que con llenar huecos. Hay que facilitar la aparición, la búsqueda. Pero nuestra cultura legítima la acumulación de conocimiento entendida como información, y esto no es saber.

Desarrollar conocimiento consciente requiere sosiego, pausa, reflexión. Pero buena parte de la tecnología digital está concebida para usurpar una atención sostenida. ¿Precisan la escuela y otros espacios educativos de más momentos analógicos, de algo así como una dieta digital?

La escuela no es una burbuja ni debería serlo. Al revés, ha de tocar, vivir, discutir las cuestiones fundamentales de nuestra sociedad. Pero sí ha de propiciar una relación emancipadora con lo digital. Esto no sé si implica más o menos tecnología, pero sí más crítica y consciencia en torno a ella. Sobre todo cuando la tecnología y la innovación que comporta se convierten en mercado acrítico, en sinónimo de cuatro **gadgets** de Google y cuatro empresas más, herramientas construidas de forma opaca con vistas al beneficio corporativo privado. Una buena educación tecnológica cuestiona con quién trabajamos, cómo, para qué.

Parece que los flamantes productos de las grandes compañías van comiendo cada vez más terreno, al menos en cuanto a visibilidad, a los incontables espacios de intercambio docente que existen en internet, aunque con diseños y capacidad de promoción mucho más modestos.

La presión es enorme para que adquieras determinadas herramientas, bajo chantaje de que, si no, tú o tu entorno educativo no estará lo bastante actualizado. A esto se añade el imperativo de la rendición de cuentas permanente, que hace muy tentador disponer de un **pack** ya construido, aunque para ello tengamos que dejar de lado esa dimensión experimental, creativa y colaborativa de la docencia.

Te muestras muy crítica con la moda de la neurociencia aplicada a la educación. Sobre todo cuando aquella se orienta exclusivamente a optimizar nuestras habilidades cognitivas con vistas a mejorar la productividad, convirtiendo al alumno en recurso deshumanizado.

El problema no es la neurociencia en sí, sino eso que algunos autores llaman **neurocentrismo**, que es reducir cualquier explicación de nuestra experiencia a una idea muy determinada y cerrada de lo que es el cerebro: un dispositivo de optimización, como dices, capaz de convertir sus recursos en un potencial que maximizar de forma indefinida. Saber, gracias a la investigación, que el cerebro tiene plasticidad, que no es un código programado e inmutable, resulta muy interesante para pensarnos como sujetos más libres y abiertos. Pero el capitalismo cognitivo pretende limitar esa plasticidad —como bien explica la filósofa francesa Catherine Malabou— a flexibilidad para adaptarnos a las condiciones impuestas.

Me ha llamado la atención, quizá por falta de costumbre, que citas sobre todo a autores y autoras franceses. ¿Ves una conexión entre discurso hegemónico y predominio de académicos (pero también de gurús, supuestos expertos...) anglosajones en el debate educativo global?

Mi formación filosófica, literaria, cultural, etc. es más francófona. Esto tiene que ver con mi trayectoria personal. Pero sí es cierto que lo que llamamos ciencias de aprendizaje —a las que mi escuela de aprendices es en cierta forma una contestación— ha tenido su epicentro en EEUU. Es una gran máquina de producir conocimiento, pero también propaganda y mercado, ámbitos inseparables en el mundo académico norteamericano. Al adentrarse en ese mundo, una se da cuenta de la enorme inversión en tiempo, dinero y comunicación que lo acompaña. Algunos territorios europeos nos hemos convertido en periferias desde las que ofrecer resistencias interesantes.

El agente Covid hace caer en picado los conflictos escolares

La pandemia ha reducido drásticamente los niveles de conflictividad escolar. Ratios menores, distancia social, hipervigilancia en los espacios comunes... Existen factores obvios que explican la caída en los registros de mal comportamiento. Causas ambientales favorecen además una mayor conciencia de responsabilidad entre el alumnado, incluso un aumento de la bondad. El reto pasa por que la mejora de la convivencia este curso no quede en una excepción algo ficticia.

Rodrigo Santodomingo. 15/12/2020

El IES Corvera, en Asturias, registró en el primer trimestre del pasado curso 180 incidencias por mal comportamiento. En el presente 2020-21, lleva hasta la fecha unas 50, la mayoría por uso incorrecto del

material higiénico anti-Covid. Con 1.500 alumnos, el IES Sabinar (Roquetas de Mar, Almería) acusa una caída aún más drástica desde septiembre: poco más de 10 episodios graves o muy graves no relacionados con el virus y sus protocolos. Muestra en su cuenta de Twitter Toni Solano, director del IES Bovalar (Castellón), un cuadro comparativo entre las cifras del curso anterior (140) y el actual (25). Cuenta José Luis Castán, inspector de Educación en Teruel, que un instituto mediano en su área suele acumular unas 20 expulsiones al mes. Este año, apenas llegan a cinco.

A nadie se le escapan los factores obvios que, en gran medida, explican esta espectacular mejora de la convivencia en los centros de secundaria. Distancia social dentro y fuera del aula: pacificador invisible que, de cumplirse a rajatabla, elimina de un plumazo la posibilidad de peleas o agresiones. Ratios menores, que hacen las clases más manejables para el profesor. Y que, además, rebajan notablemente la proporción de alumnos por adulto en el resto de espacios del recinto escolar. Lo que a su vez permite una minuciosa vigilancia en pasillos, baños y patios. En principio, para garantizar que se cumplen las medidas contra el virus. Pero que crea, sin buscarlo, un freno disuasorio para chavales potencialmente conflictivos.

“La violencia escolar implica relación, contacto y todo lo que esto supone: emociones, afectos, rivalidades, pasiones. La forma en que se ha reactivado la escuela modifica el escenario en el que se produce esa violencia”, explica Rosario Ortega-Ruiz, co-fundadora del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar e investigadora que ha analizado en detalle este fenómeno.

Ortega-Ruiz llama a la cautela. Matiza que, a pesar de los fuertes descensos detectados en muchos centros, habrá que estudiar con pausa el verdadero impacto de la pandemia sobre los niveles de conflictividad. Y esto solo será posible cuando los investigadores puedan retomar su actividad al 100%. Mientras, lanza otra hipótesis: “No cabe esperar grandes cambios en otros tipos de violencia que se ejercen en los escenarios de ciber-convivencia”.

Llegar a las manos

No todo lo que perturba el buen clima escolar entra en la categoría de violencia. Y no todas las violencias que se producen en espacios reales tienen un componente físico. Obviedades quizá, pero que acentúan la gravedad del conflicto cuando este llega a las manos. Más allá de impedir —si se cumple— el choque directo entre alumnos, la distancia social anula incluso la posibilidad de que germine la fricción, de que salte la chispa.

“Con los recreos parcelados por grupos burbuja, sin poder tocarse los chavales, habiendo 35 profesores de guardia observando (el curso pasado había 10), los alumnos no pueden chincharse o decirse cualquier tontería que derive en disputa”, apunta Francisco López Mellado, coordinador de convivencia en el Sabinar. Prohibido el acercamiento, no hay resquicio para el malentendido u opción de que alguno se pase de la raya. “Esas situaciones que están en la fina línea entre el juego y la pelea, los empujones etc, en las que los chavales ni siquiera son conscientes de cuándo pasan de uno a otra, ahora no se producen o se cortan de raíz”, señala Francisco Ramos, jefe de estudios del Corvera.

Otro factor está contribuyendo al sosiego: las ausencias. Efecto Covid más o menos tolerado, contraproducente a largo plazo, pero que, de forma pasajera, atenúa las tensiones. Castán señala que la Inspección ha detectado absentismo continuado entre alumnos víctimas de acoso escolar. “Acogiéndose a esa cierta flexibilidad que existe para no escolarizar temporalmente por motivos sanitarios, algunos se están quedando en casa”. Si en situación normal centros y administraciones “se vuelcan para que el alumno vuelva a clase y el conflicto se resuelva en la escuela”, ahora se es más laxo “ante la sobreprotección de algunos padres”. Ortega-Ruiz alerta sobre las consecuencias: “Podría ser catastrófico para el desarrollo evolutivo de esos chavales y porque, cuando vuelvan, el problema va a seguir allí, puede que incluso agravado”.

López Mellado apunta, por su parte, al mero uso de la mascarilla como equilibrador de la asimetría entre acosadores y acosados, reales o en potencia. “He observado cómo chavales tímidos han ganado seguridad con las mascarillas, se han crecido, por así decirlo. Al no mostrar el rostro, se sienten menos expuestos o discriminados por sus supuestos defectos”.

En el IES Corvera también han identificado un parón total en la asistencia de algunos estudiantes con perfil muy distinto al de los que sufren **bullying**. Se trata de esos alumnos con largo historial disruptivo, pupilos que acumulan faltas leves o graves y que, con su insistencia, engordan las estadísticas. “Pertenecen al alumnado más desmotivado, con poco bagaje cultural o apoyo familiar. Son pocos pero que arman mucho jaleo. Mejora la convivencia por el simple hecho de que ahora no están, es algo ficticio”, sostiene Ramos.

Razones ambientales

Con la salvedad de los ratios —cuya bajada resulta factible mantener tras la pandemia— el resto de causas objetivas que han reducido los conflictos se antojan excepcionales. Ofrecen un panorama artificioso del clima escolar actual. En algún momento, se levantará el imperativo de la distancia social. Volverán, por suerte, la espontaneidad adolescente y el contacto físico entre alumnos. Los profesores dejarán de actuar como policías sanitarios para centrarse en su labor docente. Retornarán a la escuela esos chavales que ahora se abstienen de acudir a ella por motivos poco justificados.

Pero existen también razones emocionales, psicológicas y ambientales que ayudan a explicar la caída de la conflictividad. “La preocupación en las familias —sobre todo si se convive con abuelos o bisabuelos— se transmite a los alumnos, y condiciona positivamente su conducta en las aulas. Son conscientes de que la situación es grave y actúan de forma más responsable”, asegura Castán.

Siempre desde su mirada investigadora, Ortega-Ruiz prefiere no dar nada por sentado hasta que las cifras sustenten sus afirmaciones. Aunque sí indica que, en el ámbito concreto de la violencia escolar, tales cambios son plausibles e incluso esperables. “Lo visualizo como hipótesis. En todos los episodios de violencia siempre hay una variable ética: los agresores suelen tener un escaso nivel de control sobre su comportamiento moral. Cabe pensar que algo tan importante, que nos ha afectado a todos, aumentando nuestro nivel de sensibilidad, es posible que esté produciendo un impacto en la emocionalidad de los menores, haciéndoles más conscientes de su importancia en la vida de los otros”.

Todos son incógnitas respecto a la influencia de la pandemia cuando todo pase. ¿Nos hará mejores o peores? ¿Aprenderemos algo positivo de una experiencia colectiva tan dura? Son preguntas recurrentes en estos meses, con respuestas muy dispares, incluso antagónicas. Cuestiones que atañen al individuo y al conjunto de la sociedad. En todos los ámbitos, también el escolar. Esa supuesta conciencia de responsabilidad, incluso esa mayor inclinación a la bondad, podrían tender a desaparecer cuando el agente Covid se esfume.

Ortega-Ruiz pone el énfasis en las familias y su capacidad para afrontar los estragos de la pandemia. “Todo dependerá mucho de cómo este marasmo social afecte a nivel familiar, ya que la situación del hogar tiene una relación directa con el comportamiento del alumno en la escuela, que suele reproducir lo que ocurre en otros ambientes”.

Mientras, la escuela se debate sobre cómo aprovechar el trance Covid para empapar al alumno de respeto y empatía. Para que los chavales integren ciertos valores que perduren en su conducta. Las vías de actuación son múltiples y variadas. Muchos centros están sacando partido emocional al filón de la pandemia, con programas transversales o acciones concretas. Mirando hacia el futuro, la opinión es unánime: con más profesores, orientadores y personal de apoyo, todo resulta mucho más fácil.

La Unión Europea admite la demanda de reducir la ratio de alumnado en las aulas

La Comisión de Peticiones del Parlamento Europeo ha admitido la petición que he formulado para que Bruselas reduzca la ratio de alumnos en las aulas y aumente el número de profesorado correspondiente, desde educación infantil hasta la universidad, en todos los países miembros de la Unión Europea y, por tanto, en España también.

Enrique Díez. 15/12/2020

El derecho de petición es un instrumento democrático que ofrece la posibilidad para dirigirse a las instituciones de la Unión y presentar reclamaciones y solicitar su intervención. El Parlamento Europeo ha considerado siempre las Peticiones como un elemento clave de la democracia participativa. También ha subrayado su importancia para sacar a la luz los casos de aplicación incorrectas de la legislación de la Unión por parte de los Estados miembros. De hecho, no son pocas las peticiones que han dado lugar a una acción legislativa o política o a procedimientos de infracción, sobre todo en los ámbitos de los derechos fundamentales como es la educación.

La presidenta de la Comisión de Peticiones del Parlamento Europeo asegura que “la petición entra dentro de los ámbitos de actuación de la Unión Europea”, por lo que ha pedido a la Comisión Europea que “consideren la inclusión de la reducción de alumnos por aula y el aumento del número de profesores en todos los niveles educativos dentro del diseño del Espacio Europeo de Educación”.

Por eso he presentado esta Petición, al ver un derecho fundamental como es la educación inclusiva vulnerado si no se articulan medidas efectivas para reducir las ratios educativas desde infantil a la universidad y aumentar el número de docentes en correspondencia con ellas. En ella se ha solicitado al Parlamento Europeo y a la Comisión Europea que actúen para poner fin a una situación de incumplimiento de las recomendaciones de los organismos internacionales en materia educativa y a la posible violación de normativa comunitaria y de derechos recogidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la UE, especialmente en la actual situación que vive la Unión Europea como consecuencia de la crisis del COVID-19.

El objetivo principal es exigir la reducción de la ratio del número de estudiantes por aula y el aumento consiguiente de profesorado en la educación infantil de acuerdo a las recomendaciones de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, que establecen que se requiere una persona especialista por cada 4 bebés de 0 a 12 meses (1/4); 1/6 niños de 12 a 24 meses; 1/8 niños de 2 a 3 años; 1/15 niños de 3, 4 años y 5 años. Por su parte, en las enseñanzas obligatorias (de 6 a 16 años) las aulas no deberían superar los 20 estudiantes por grupo-aula para poder dar respuesta a la diversidad del alumnado y desarrollar una educación más inclusiva y personalizada con recursos, como siempre se ha demandado en las declaraciones oficiales y documentos de la UE.

Asimismo, el Plan Bolonia establecía que, para reforzar el trabajo individualizado en las aulas universitarias, hubiera un máximo de 30 estudiantes por aula universitaria, y que a partir de 38 supondría la formación de un segundo grupo. La realidad constata que en la mayoría de Estados miembros esto no se cumple.

La adecuación de la ratio de alumnado por aula es una medida clave e imprescindible, no solo para respetar la distancia social necesaria en estos momentos de crisis de COVID-19 para garantizar la seguridad sanitaria de alumnado, profesorado y personal en los centros educativos, sino como instrumento necesario en los sistemas educativos para poder garantizar también la inclusividad y luchar contra el abandono y el fracaso escolar, elementos que están establecidos en los marcos normativos de los países europeos.

El tamaño de la clase afecta a la cantidad de tiempo y atención que un profesor o profesora puede dar a sus estudiantes de forma individualizada, así como a las dinámicas sociales de interacción y aprendizaje entre los estudiantes. Es positiva no solo para personalizar la educación de todos los estudiantes, para dar respuesta inclusiva a la diversidad creciente en las aulas, y especialmente para el alumnado con más dificultades, sino también es positiva para los y las docentes por la carga de trabajo y la atención que pueden realizar de forma más individualizada.

El único cuestionamiento que se plantea a esta medida es de carácter económico: su coste. Por eso, esta medida tiene que venir acompañada, como se exige en la Petición, de la inversión pública necesaria en todos los Estados miembros de la UE para articular un aumento sustancial en la plantilla de profesorado permanente. Si la educación es uno de los pilares del futuro de nuestra sociedad, debe ser también una de las prioridades de la inversión en los estados miembros de la UE.

En definitiva, esta Petición solicita al Parlamento Europeo y a la Comisión Europea que insten a los Estados miembros a revisar la ratio alumnado por grupo-aula en los distintos niveles educativos (infantil hasta universidad). Remitir esta Petición a la Agencia de los Derechos Fundamentales de la UE para que investigue si hay posibles violaciones de Derechos Fundamentales en materia educativa. Que se tenga en cuenta a la hora de revisar y aprobar normativa en todos los Estados miembros de la UE y se evalúe la posibilidad de legislar elementos comunes en torno a las ratios de alumnado por grupo-aula que asegure el cumplimiento de los derechos fundamentales. Y, finalmente, que inste a las autoridades competentes de los Estados Miembros a adoptar con carácter de urgencia las medidas necesarias para resolver el problema señalado en esta petición.

A ver si, por fin, conseguimos un “Pacto Educativo” en este tema que concita el consenso unánime de toda la sociedad, toda la comunidad educativa y todas las organizaciones y grupos políticos y sociales.

Para adherirse de forma más fácil a la Petición se pueden seguir las indicaciones de este [enlace](#).

Enrique Javier Díez Gutiérrez. Profesor de la Universidad de León, Coordinador del Área Federal de Educación de Izquierda Unida, miembro del Foro de Sevilla, de Redes por una nueva Política Educativa y del colectivo Uni-Digna.

Falta de formación, estrés o sobrecarga de trabajo, entre los problemas de la enseñanza online

El sindicato UGT-FeSP ha realizado una encuesta a 2.000 docentes para conocer cómo están viviendo estos meses de semipresencialidad y cuáles son sus mayores dificultades: mayor carga de trabajo, dificultades para conciliar, problemas con la conectividad o falta de formación adecuada están entre ellas.

Redacción - Diario de la Educación. 17/12/2020

Todos ellos son problemas más que conocidos, pero no por ello hay que dejar de nombrarlos. Por eso, el sindicato UGT-FeSP ha realizado una encuesta entre docentes, 2.000, de diferentes comunidades autónomas, para ahondar en el conocimiento de sus principales dificultades y problemáticas en estos momentos.

La encuesta ha repasado la situación de los recursos de los centros educativos para hacer frente a la dificultad de la enseñanza online; la capacitación que tienen profesoras y profesores en relación a herramientas y metodologías; sobre la carga actual de trabajo a la que se enfrentan y, por último, les ha pedido su opinión sobre cosas positivas y negativas de la educación online.

Entre los primeros datos, destacar que el 60% asegura que los centros están poco o nada preparados para la docencia online y que solo en el 34,7% de ellos hay una conexión a internet adecuada para hacerlos. Además, la mayoría no dispone de medios técnicos suficientes. Entre los datos más destacables, solo el 12% de las aulas disponen de cámaras y micrófonos.

A las dificultades para tener los recursos necesarios se suma la falta de formación por parte de las administraciones educativas para este tipo de actividades. Solo el 58% de las personas encuestadas se sienten preparadas o muy preparadas para la enseñanza online. Mientras que el 87% asegura que la formación que tienen se la han tenido que buscar por sus propios medios (64,7% la ha buscado por su cuenta y el 22,2%, además de la que ha podido recibir de la administración, ha tenido que buscarla) y dos tercios creen que la formación que les ofrecen sus respectivas consejerías es insuficiente.

Como se viene oyendo y leyendo prácticamente desde el mes de marzo, el profesorado de todo el país ha estado trabajando muy por encima de su horario laboral. Algo que ya pasaba con anterioridad, pero que ahora

se ha multiplicado. La práctica totalidad dedica una o más horas de más para realizar su trabajo en este momento. El 64,8% más de dos horas al día y el 30,8%, entre una y dos horas. Solo el 0,6% dice tener ahora menos trabajo. Esta situación provoca que el 85% de las personas encuestadas asegure que sufre de estrés.

Entre los problemas que señalan, destacan la falta de medios en los centros y en las familias para la enseñanza online (72%), incidencias con la conectividad y/o con el acceso a los medios digitales (58%) o la falta de formación para adaptar las prácticas a esta situación (54%).

Una adaptación que se fundamenta en el uso de plataformas online de apoyo (71%), en la elaboración de materiales y recursos didácticos (61%), en la adaptación de los contenidos de la materia a las plataformas de las que disponen (51%) y en el uso de wikis, blogs o programas como Moodle (40%).

Pros y contras

El profesorado que ha respondido a la encuesta, asegura que entre los pros se encuentran la necesidad de actualización para el profesorado de esta situación, el hecho de que los recursos online puedan ser motivadores y activos; una mayor flexibilidad horaria para docentes y alumnado; un descenso de las conductas disruptivas, o una mayor enseñanza personalizada.

Al mismo tiempo le ven inconvenientes. La brecha digital y de desactualización entre el alumnado; la falta de contacto directo y de socialización; la dificultad para hacer el seguimiento de los aprendizajes de las y los estudiantes, así como una menor continuidad en la atención a la diversidad o de adaptación de la enseñanza hacia el alumnado con necesidades educativas especiales.

ESCUELA

Acceder a Internet, una tarea pendiente en los hogares. EDITORIAL

La pandemia obligó a millones de estudiantes del mundo a hacer la transición al aprendizaje remoto en el hogar prácticamente de la noche a la mañana. En la mayoría de los casos, eso significaba iniciar sesión en clases en línea y acceder a lecciones y tareas a través de una conexión a Internet en el hogar. Lamentablemente, esa no era una opción para muchos. Unos 1.300 millones de niños de entre tres y 17 años, es decir, dos terceras partes de los menores en edad escolar de todo el mundo, no tienen en su vivienda acceso a Internet, clave para poder seguir la educación a distancia ante las restricciones que puedan adoptarse para contener la pandemia de coronavirus. La proporción es similar si se observa la horquilla de jóvenes de 15 a 24 años, ya que 759 millones de ellos, el 63 por ciento en el total, no disponen de conexión en el hogar, según un informe conjunto del Fondo de la ONU para la Infancia (UNICEF) y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT).

En muchos países los niños permanecen desconectados porque sus familias carecen del acceso a Internet en el hogar necesario para apoyar el aprendizaje en línea. En otras palabras, las comunidades donde las familias enfrentan la mayor necesidad de ordenadores no está habiendo mayores esfuerzos para garantizar que todos los estudiantes las tengan.

La tasa se dispara en la zona occidental y central de África, donde hay 194 millones de niños sin acceso a Internet, el 95 por ciento del total, mientras que en el área sur de Asia y en el África oriental y meridional el dato es del 88 por ciento. En América Latina y el Caribe hay 89 millones de niños sin conectividad en el domicilio, el 49 por ciento.

La pandemia ha traído una sensación de urgencia para reducir esa brecha y, en términos más generales, la brecha digital socioeconómica. Cuando regresemos físicamente a las aulas las disparidades persistirán. Por lo tanto, la política de educación pospandémica debe priorizar y acentuar la necesidad de «eliminar la brecha digital» en la educación cuando los gobiernos presionan el botón de «gran reinicio» después de la pandemia. Organizaciones internacionales como la UNESCO han comenzado a apoyar a los desfavorecidos mediante la introducción de varias innovaciones en plataformas digitales en la educación. Por lo tanto, la inversión en infraestructura para resolver el problema del acceso desigual es vital.

Sin embargo, la acumulación de deuda durante la pandemia, que también se distribuye de manera desigual, frustra cualquier perspectiva de inversión inminente en infraestructura para resolver la brecha digital.

España suspende en Ciencias y Matemáticas

Mar Lupión

2020 no termina con buenas noticias para el sistema educativo español. Si hace unos meses celebrábamos que el primer informe PISA que medía «competencias globales» (respeto a otras culturas, interés por el medio ambiente, igualdad de género, etc.) nos dejaba en buen lugar, ahora un nuevo estudio internacional hace que nos preguntemos dónde está el problema. Hablamos del informe TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, *Trends in International Mathematics and Science Study* en inglés), organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y que evalúa las competencias de los alumnos de 4º de Primaria de en torno a 60 países. Los datos que se han dado a conocer ahora, fueron

recogidos en la primavera de 2019 en un total de 58 territorios de todo el mundo. Han participado más de 9.500 estudiantes de más de 500 centros españoles.

Esta vez, España se hace con 511 puntos en Ciencias, muy por debajo de los 526 de media en la OCDE y aún por detrás de los 514 de la Unión Europea. Se trata de un nivel similar al de Italia y Chipre y supone un descenso de 7 puntos si miramos los datos de 2015. De los dominios de contenidos de ciencias analizados por TIMSS, España logra mejores números en ciencias de la tierra, ciencias de la vida y ciencias físicas. La IEA considera que los resultados españoles en esta asignatura son «preocupantes» y que tendría que producirse una revisión del sistema de enseñanza.

En Matemáticas los resultados tampoco son positivos: nuestro país ha recibido 502 puntos, frente a los 527 de media de la OCDE y los 513 de la UE. Cifras que son similares en países como Eslovaquia y Serbia y que nos sitúan por encima de, por ejemplo, Francia. Reflejan un estancamiento en el rendimiento de los alumnos en esta materia, después de la subida de hasta 23 puntos que vimos entre 2011 y 2015. Los estudiantes españoles de 4º de Primaria obtienen sus mejores resultados en dominio de números, dominio de datos y dominio de medidas y geometría. Eso sí, con una caída de 10 y 9 puntos respectivamente en los dos últimos con respecto al informe de 2015. En cuanto a los dominios cognitivos, las mejores cifras las vemos en aplicación, conocimiento y razonamiento.

Además, el 75% de los alumnos de nuestro país ha tratado los temas de Matemáticas que se proponían en la prueba, de acuerdo con los profesores entrevistados. Un porcentaje que se sitúa en línea con el de la media de la Unión Europea. En el caso de Ciencias, hablamos de un 67%, 12 puntos por encima de la UE.

Cinco comunidades autónomas y Ceuta y Melilla solicitaron una ampliación de muestra. Castilla y León, con 528 puntos, se convierte en la región con mejores resultados en Matemáticas, seguida de La Rioja que, junto a Asturias, mejoran sus resultados de 2015 (9 y 2 puntos más, respectivamente). En Ciencias, Castilla y León lidera también (a pesar de haber perdido 11 puntos en relación con los obtenidos en 2015), seguida de Asturias, la Rioja y Madrid. Esta última ha sido la autonomía que experimenta la mayor bajada en esta asignatura (16 puntos con respecto a 2015).

La ventaja castellanoleonesa se ve reflejada también en el porcentaje de alumnado con niveles de rendimiento altos: en Ciencias, un 41% tiene un rendimiento alto o avanzado, frente al 30% de España; en Matemáticas, un 38%, por encima del 27% español.

A nivel mundial, Corea, Japón y Finlandia se sitúan a la cabeza, superando los 550 puntos en Ciencias. En Matemáticas, Singapur y Hong Kong ocupan los primeros puestos (625 y 602 puntos respectivamente), mientras que en Europa lo hacen Irlanda del Norte (566) e Inglaterra (556).

Un currículo extenso y profesores poco especializados

Los motivos de ese desequilibrio español con respecto a otros territorios parecen apuntar a una cultura académica muy distinta a la de los países líderes, en los que los que se invierte mucho más en la formación del profesorado y en los que ser el «mejor de la clase» provoca admiración y prestigio entre los compañeros.

En Matemáticas, los docentes apuntan a que el currículo es muy extenso, se basa en la memoria y potencia poco el razonamiento lógico. De hecho, si consultamos el *Libro Blanco de Matemáticas* vemos que uno de los problemas que se detectan es que se dedica mucho tiempo a la manipulación aritmética: demasiadas cuentas y poco tiempo dedicado a pensar y resolver problemas).

Según TIMSS, el 53 % del profesorado español no está especializado en Matemáticas. En la media de la OCDE hablamos de un 43% y de tan solo un 11% en el caso de Singapur. Este estudio revela, además, que únicamente el 37% de los docentes de nuestro país ha recibido formación matemática en los últimos dos años, mientras que en Singapur hablamos del 74%.

En Ciencias, los expertos señalan un problema similar de base: la formación docente. Algo que se puede comprobar en los alumnos universitarios que cursan Magisterio y que, en la mayoría de los casos, no provienen de un bachillerato científico. Desde 2009, la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) promueve un programa en colaboración con los centros educativos que busca acercar los científicos a las aulas. Lamentan que los fondos que reciben del Ministerio de Ciencia son insuficientes para llevar a cabo esa iniciativa con éxito.

La importancia de la Educación Infantil

TIMSS 2019 ha puesto sobre la mesa la relevancia de la escolarización de los 0 a los 3 años. Según refleja el estudio, influye positivamente en los resultados a largo plazo en Matemáticas y Ciencias. Los expertos aseguran que esta circunstancia hace que los niños y niñas comiencen la etapa de Educación Primaria con más competencias en escritura, lectura y matemáticas, lo que impacta de manera positiva en el rendimiento del alumno en los años posteriores.

Si hacemos una comparativa, en España un 75% de los estudiantes cursado el primer ciclo de Educación Infantil. Este porcentaje es mucho mayor en nuestro país que, en el resto de países de la OCDE, donde encontramos una media del 52%. También es superior que la media de la Unión Europea (43%). Con estos

datos en la mano, podemos ver que la diferencia en el rendimiento en Matemáticas entre los alumnos escolarizados en el primer ciclo de Educación Infantil y los que no es de hasta 5 puntos en la Unión Europea y de 10 en el promedio de la OCDE. En España, la diferencia se dispara hasta los 26 puntos, por detrás de países como Suecia, Turquía y Bulgaria. En Ciencias ocurre algo similar: las diferencias en los resultados son de 4 puntos en la UE y 11 puntos con respecto a la OCDE. En nuestro país, la diferencia es de 18 puntos.

Ellos, mejores en Matemáticas que ellas

En nuestro país, parece que la brecha en los resultados en Ciencias entre alumnos y alumnas tiende a reducirse. No ocurre así en ciencias físicas, donde los chicos superan en 8 puntos a las chicas. En los datos globales, en 26 de los países sometidos a esta evaluación no existen distinciones significativas. Y en Japón la diferencia de 6 puntos es a favor de las chicas. Lo cierto es que la tendencia de TIMSS, que lleva dos décadas trabajando, apunta a una reducción de dicha brecha, sobre todo en esta asignatura.

Si hablamos de Matemáticas, se detecta un aumento de esa distancia: en España pasa de 12 a 15 puntos; en la OCDE, de 4 a 9. Las diferencias más pronunciadas se producen en Canadá y Chipre, donde llegan hasta los 19 puntos.

TIMSS analiza también cómo influyen las circunstancias personales y sociodemográficas en los resultados de los alumnos. Las variables que se estudian son, por ejemplo, el nivel de formación y de ocupación de los padres. En todos los casos se puede comprobar el impacto del entorno en el rendimiento de los estudiantes. Un impacto que es menor en España que en la media de la OCDE o en la media de la UE, lo que nos lleva a pensar en que en nuestro país existe un mayor nivel de equidad.

TIMSS es considerado un recurso relevante a la hora de monitorizar la efectividad de la educación en las materias conocidas como STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y que son clave en el currículo de cualquier país.

Una FP para el mundo post-Covid

Daniel Martín

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha intensificado durante las últimas semanas los movimientos en torno a la FP. Una vez encaminada la aprobación definitiva de la próxima ley educativa, la LOMLOE —más conocida como Ley Celaá—, la ministra ha puesto el foco en su nuevo gran reto como titular de la cartera de Educación: modernizar la Formación Profesional. Una medida fundamental en un contexto de crisis económica producida tras la respuesta a la pandemia de la Covid-19, que ha endeudado el país hasta límites insospechados y que, como ya sucediera con la crisis de 2008, ha vuelto a cebarse con el empleo.

La destrucción de puestos de trabajo asociada a la llegada del coronavirus no ha hecho sino aumentar una tasa de parados que ya era obscuramente elevada, sobre todo entre la población más joven, por lo que tratar de crear una FP para el mundo post-covid., más ligada al trabajo, incluidos los nuevos empleos y los futuros, es algo trascendental para el Ejecutivo liderado por Pedro Sánchez.

262 millones de euros hasta 2021 para las comunidades autónomas

El último dado paso dado por el Gobierno para impulsar la FP ha sido la inyección de algo más de euros a las comunidades autónomas. Fue este martes, cuando el Consejo de Ministros, a petición del departamento liderado por Celaá, cuando aprobó un Real Decreto Ley dando luz verde a la distribución de este importe con el fin de desarrollar cinco programas o líneas estratégicas del Plan de Modernización de la FP, la joya de la corona de la política gubernamental para esta etapa educativa, presentado el pasado mes de julio y que cuenta con una partida de 1.500 millones de euros. Pero, vamos por partes. Este Real Decreto puede ser considerado como un avance de ese plan general para la Formación Profesional. Dinero contante y sonante que se repartirá entre las comunidades autónomas, a excepción del País Vasco, a través del Programa de Cooperación Extraordinario, «de acuerdo a diversos criterios relacionados con la población activa, la dispersión geográfica, el número de empresas o el perfil demográfico», según detalla Educación en una nota de prensa.

Parece claro que otro de los criterios es el peso poblacional de cada región, ya que las más pobladas se llevan, con mucha diferencia, la parte más grande del pastel. Así, Andalucía, la más poblada, se lleva el mayor importe, más de 57 millones de euros. Le siguen la Comunidad Valenciana, con unos 37 millones, la Comunidad de Madrid, con 33, y Cataluña, con 32.

Del listado del destino de los fondos a las autonomías destacan algunas cifras, como los poco más de 8 millones para Canarias, que tiene una población similar a las de regiones como Galicia o Castilla y León, que se llevan más del doble.

La ejecución de los, exactamente, 265.772.000 euros se desarrollará hasta diciembre de 2021 e incluye la formación digital aplicada a docentes de FP, la creación de 200.000 plazas de FP hasta 2023 o la acreditación de competencias profesionales para más de 3 millones de españoles en los próximos cuatro años. El procedimiento para esta acreditación será permanente y reconocerá las competencias profesionales adquiridas durante la experiencia laboral de trabajadores que no tienen un título que se las reconozca. El objetivo es acreditar hasta 2023 las competencias del 40% de la población activa menor de 55 años que carece de titulación, «lo que equivale a 3.350.000 beneficiados. Además, incluye planes de acreditación de competencias por sectores y empresas con la colaboración de las organizaciones sindicales y empresariales», precisan desde el Gobierno.

El Plan cuenta con 1.500 millones de euros que se podrían ampliar

Como señalábamos, el Plan de Modernización de la Formación Profesional es una de las mayores apuestas en materia educativa dentro de la Legislatura. Según detalla el Ejecutivo, «es el primero diseñado sobre un sistema único de Formación Profesional que integra la FP del sistema educativo y la FP para el empleo». Esto se conseguirá con la FP Dual, que combina la formación en el aula con las prácticas en los centros de trabajo. Además, mediante el plan, se producirá la implantación de una «oferta modular de FP personalizada que permita matricularse en uno o varios módulos, en función de las necesidades educativas y laborales, sin tener que cursar todos los que integran un título o un curso de especialización».

El plan contará con una colaboración público-privada permanente. «No existe formación profesional de calidad sin la empresa», apuntó Sánchez al respecto cuando lo presentó ante los medios el pasado mes de julio. Entonces, indicó que la cantidad fijada de 1.500 millones podría ser ampliada en el futuro con fondos provenientes del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de la Unión Europea —de hecho, el Gobierno, aunque sin especificar, ya apuntó recientemente a que habrá 1.900 millones en los próximos tres años— para nuevas actuaciones formativas, algunas de ellas a nivel internacional. Por ejemplo, habrá títulos bilingües en inglés, francés y alemán o una opción de FP internacional con estancias en centros extranjeros con la que se obtendrá una titulación con la que se podrá ejercer en varios países.

Dentro de este contexto de cambio, el Ejecutivo está diseñando nuevas titulaciones ligadas a ámbitos como la industria 4.0, el Big Data, la robótica o la inteligencia artificial. «Además de la modernización de las ya existentes, se ampliará el abanico de los títulos relacionados con la digitalización y las nuevas tecnologías. Entre ellos, cabe señalar el de Fabricación Inteligente, Digitalización del Mantenimiento Industrial, Ciberseguridad en Entornos de Producción, Ciberseguridad en Entornos IT, Señalización o Telecomunicaciones Ferroviarias. También está prevista la publicación de otros nuevos títulos a lo largo del próximo curso como Videojuegos, Fabricación aditiva 3D, Implementación de Infraestructuras 5G, Inteligencia Artificial y Big Data y BIM (Building Information Modeling) ya para el curso 2020-2021», detallaban hace unos meses desde el Gobierno de coalición de PSOE y Unidas Podemos en un comunicado. En el mismo, se especificaba que el plan también recoge la introducción de un módulo formativo de digitalización aplicada a cada sector productivo para todos los títulos ofertados. Asimismo, se creará un módulo de digitalización de 30 horas dirigido a empleados que se impartirá en la propia empresa. La previsión del Gobierno es llegar a 125.000 trabajadores al año hasta 2023. En este sentido, el documento recoge formación «a la carta» para empresas, «a través de programas para sus plantillas en colaboración con el sector industrial». El Ejecutivo también pretende impartir formación en digitalización a más de 50.000 docentes de FP en dos años y la multiplicación de las Aulas Mentor en la «España vaciada». Se trata de programas de formación online no reglada dirigidos a mayores de 18 años en núcleos rurales. La intención es llegar hasta 3.000 municipios.

Aulas de emprendimiento en casi 2.000 centros

Según explicó Sánchez este plan «quiere dar respuesta a la creciente oferta de puestos de trabajo que requieren una cualificación intermedia», ya que «en España la tasa de paro de los jóvenes con una titulación de FP es inferior a la media y a pesar de eso nuestro país presenta una baja proporción de matriculados en programas de Formación Profesional en comparación con otros países de la OCDE».

«Cuando hablamos de Formación Profesional hablamos de empleo y de formación, de creación de riqueza, de impulso a los negocios, las empresas y de bienestar social», aseveró el presidente del Gobierno. Y dentro de este impulso a los negocios, el plan pretende impulsar la creación de aulas de emprendimiento en un total de 1.850 centros de FP de todo el país, «con el fin de ofrecer a los estudiantes recursos y asesoramiento que les facilite el arranque de sus proyectos». Asimismo, incluye la promoción de proyectos para la conversión de aulas de FP en espacios de tecnología aplicada y la creación de la plataforma FPConecta, que servirá para la comunicación entre centros de FP, empresas, interlocutores sociales y administraciones educativas.

FP con la Agenda 2030 en mente

Este Plan impulsado por el Gobierno estará enmarcado dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por la ONU en 2015, denominados como Agenda 2030. Estos fines van desde «el fin de la pobreza» y el «hambre cero» en el mundo hasta la implantación de una energía «asequible y no contaminante» y en España el encargado de aplicarlos es el vicepresidente segundo del Gobierno, Pablo Iglesias, desde el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. «Los objetivos persiguen la igualdad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible», señala este departamento ministerial en su página web.

En cuanto al apartado educativo, el cometido es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Recientemente, Isabel Celaá opinaba sobre la implantación de esta agenda mundial en una carta publicada por El Diario bajo el titular de «La nueva Formación profesional 4.0». En ella, la titular de la cartera educativa apuntaba a que en estos momentos de crisis e incertidumbre «lo que tenemos en juego es tan trascendental como no perder el tren combinado de la transición ecológica y la revolución digital con el horizonte puesto en 2030».

«La España digital, verde, del emprendimiento y del conocimiento se va a articular en torno a la formación profesional como nunca antes en nuestra historia», añadía Celaá, quien aseguraba que «la nueva formación profesional nace para incentivar, entre todos, una transformación de gran calado que será palanca de crecimiento y mejora de la productividad». «La nueva FP constituye una prioridad para la política económica, industrial y de empleo. Nos permitirá emprender la transición ecológica y digital con garantías de éxito desde la corresponsabilidad y el compromiso de todos los agentes sociales. El ideal ilustrado de la educación y la formación profesional como elementos generadores de ciudadanía y prosperidad se fusiona y materializa así en la nueva FP 4.0», zanjaba la ministra.

Apoyo europeo

Además de en lo puramente económico, la Unión Europea y la Comisión Europea suscriben una FP enfocada a esta Agenda 2030. Los ministros de Educación y Formación Profesional de la UE aprobaron el pasado mes de noviembre la «Declaración de Osnabrück, La Formación Profesional como dispositivo de recuperación y transiciones justas hacia economías digitales y verdes». El texto, según difundió el Ministerio español del ramo, «pretende establecer medidas concretas para fortalecer la FP y mejorar la valoración de estas enseñanzas entre los jóvenes, trabajadores, responsables políticos y la sociedad en general».

Este afán por situar la FP en un lugar privilegiado se cristalizó de nuevo el pasado 10 de diciembre en la tercera Cumbre de Europea de Educación, inaugurada por la presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Layen, y en la que participaron, esta vez por videoconferencia debido a la pandemia, representantes del Gobierno de los 27 países de la UE, y de las principales instituciones europeas y del sector educativo, entre ellas la ministra vasca, que intervino en el debate *Educación y formación para un siglo XXI digital y verde*, en la que consideró que «la pandemia de Covid-19 ha revelado la necesidad de hacer una profunda revisión del modelo educativo. Solo desde una educación transformadora podremos generar el cambio social profundo que nos permita avanzar hacia un modelo de desarrollo sostenible. Por eso, en el Gobierno estamos trabajando en ambiciosas reformas estructurales».

Entre esas reformas, claro está, el Plan para la Modernización de la FP, «la piedra angular para la transformación de estas enseñanzas» y que «pretende responder a las nuevas necesidades STEAM, digitales y verdes del mercado laboral», según la ministra, que ha encontrado en Europa el respaldo para la FP que no ha tenido mayoritariamente en España en otros asuntos.

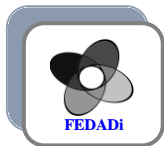
De la Mesa de Diálogo Social a una alianza por la FP Dual

Celaá lleva meses tratando de cooperar tanto con los agentes sociales como los económicos en busca del consenso que le ha faltado para aprobar la polémica LOMLOE, la próxima ley de Educación, conocida como Ley Celaá. En base a esta intención de acercar posturas, en julio constituyó la Mesa de Diálogo, en la que participaron la propia ministra y representantes sindicales y de la patronal. En concreto, el Secretario General de Comisiones Obreras, Unai Sordo, la vicesecretaria general de UGT, Cristina Antoñanzas, y los presidentes de CEOE y CEPYME, Antonio Garamendi y Gerardo Cuerva, respectivamente. Según declaró Antoñanzas tras el encuentro, la creación de un sistema único de FP resultará en un sistema «más innovador y moderno, tal y como reclama el modelo productivo de nuestro país». «Debemos trazar alianzas que nos permitan avanzar en el cumplimiento de los objetivos que son buenos para las empresas, para los trabajadores actuales y para los futuros. En definitiva, para toda la sociedad», apuntaba, por su parte Celaá, según difundió CEPYME.

Este primer paso con los empresarios continuó este mes de diciembre, cuando la ministra propuso un pacto con los empresarios en torno a la FP Dual. El pasado día 3, Celaá se reunió en el ministerio con organizaciones empresariales y líderes de las empresas españolas más importantes para consolidar una alianza. Al encuentro acudieron el vicepresidente de la CEOE y presidente de CEPYME, Gerardo Cuerva; el presidente de la comisión de Educación y Formación de la CEOE, José Antonio Sarriá; el director general de la Asociación Española de Fabricantes de Automóviles y Camiones (ANFAC), José López-Tafall; el presidente ejecutivo de Telefónica, José María Álvarez-Pallete; el presidente de Bankia, José Ignacio Goirigolzarri; el presidente de Repsol, Antonio Brufau; la consejera delegada de Iberdrola España, Ángeles Santamaría; el CEO de Siemens y de Siemens Gamesa, Miguel Ángel López, y el presidente de Airbus en España, Alberto Gutiérrez, según difundió Educación en una nota de prensa. «Necesitamos un amplio acuerdo de país sobre la modernización del sistema formativo. La corresponsabilidad y la acción conjunta son imprescindibles para conseguir unos objetivos que son comunes, porque no hay formación de calidad sin empresa, pero tampoco hay empresa de calidad sin trabajadores bien formados», destacó Celaá tras la reunión con los empresarios. A los pocos días, Celaá volvió a reunirse con los representantes de CCOO y UGT para tratar de «consolidar una alianza que integre a todos los agentes implicados en el proceso modernizador de la FP Dual», en la misma línea de lo expresado ante la patronal.

Una Conferencia Sectorial propia de FP con las comunidades

Además de sentarse con sindicatos y empresarios, la ministra de Educación también ha llevado a cabo durante los últimos meses encuentros con los consejeros autonómicos que han derivado en la Conferencia Sectorial del Sistema Nacional de Cualificaciones para el Empleo. Tras este largo nombre, se constituyó un nuevo marco de cooperación para la gestión de la Formación Profesional para el Empleo asociada al Sistema Nacional de las Cualificaciones con el objetivo de «dar el paso definitivo a la integración de los dos sistemas de Formación Profesional, el educativo y el de formación para el empleo». «Hemos de modernizar y consolidar un sistema integral de Formación Profesional que responda a las necesidades de nuestra economía y al cambio del



REVISTA DE PRENSA

18/12/2020



modelo productivo», subrayó Celaá, que contó con el voto afirmativo de los 17 responsables autonómicos de Educación. «Miramos al futuro con una visión clara del sistema que queremos para los próximos años. Un sistema que ha de satisfacer las necesidades de una realidad en permanente transformación, en el que estudiantes, empleados y desempleados precisan ya de una formación continua a lo largo de la vida, flexible y accesible en cualquier momento de su recorrido vital y laboral», apuntó la ministra. Un futuro en el que, según diversos estudios, la mayoría de puestos de trabajo aún no existen, por lo que será clave que el sistema educativo esté preparado.