

ÍNDICE

[Aprender a aprender](#). **EL PAÍS Editorial**

[Los estudiantes tendrán que memorizar menos y "saber hacer" más en el nuevo modelo educativo que prepara el Gobierno](#). **ELDIARIO.es**

[Andreas Schleicher: "Sabemos educar 'robots' que repiten; ahora necesitamos pensar en educar auténticas personas"](#). **EL PAÍS**

[El nuevo currículo homologa el sistema educativo español con la vanguardia internacional al centrarse en competencias](#). **MEFP Nota de Prensa**

[Educación trabaja en un nuevo currículo que ayude a los alumnos a resolver problemas en la vida real, no solo memorizar](#). **EUROPA PRESS**

[¿Qué es el aprendizaje por competencias?](#). **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El nuevo currículo de Celaá: se "aligeran" los contenidos que aprenden los alumnos y se dividen en "básicos" y "deseables"](#). **EL MUNDO**

[Celaá minusvalora la memoria y los conocimientos en su nuevo currículo para Primaria y ESO](#). **ABC**

[Una teoría sobre por qué la educación española parece mala que no gustará a nadie](#). **EL CONFIDENCIAL**

[Más docentes y ratios más bajas, claves del éxito del nuevo currículo](#). **LA VERDAD de Murcia**

[Se acabó memorizar contenidos: claves del nuevo currículo que prepara Educación](#). **INFOLIBRE**

[El 63% de estudiantes no cree que la educación online en el confinamiento fuera negativa, frente al 46% de padres](#). **EUROPA PRESS**

["Con el programa 'Bike to Play' buscamos cuidar el medio ambiente y la salud"](#). **GALICIAXA**

[El PP sienta la 'ley Celaá' ante el Tribunal Constitucional para «salvar la libertad»](#). **ABC**

[El Gobierno se prepara para llevar a los tribunales el nuevo intento de Vox y el PP de poner en marcha el veto parental](#). **ELDIARIO.es**

[El segundo trimestre del curso escolar concluye con un 99,6% de aulas abiertas y menos de siete grupos confinados](#). **EUROPA PRESS**

[Los precios de los másteres obligatorios para ejercer bajarán con el único voto en contra de Madrid](#). **EL PAÍS**

["Nos van a tener en la calle todos los días"](#). **LA OPINIÓN de Murcia**

[El TSJC dicta otros dos fallos que obligan a dar el 25% de las clases en castellano](#). **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación saca a la pizarra los referentes femeninos](#). **LA PROVINCIA Las Palmas**

[Celaá defiende que la LOMLOE es "plenamente constitucional" y dice que el PP se opuso "desde el primer momento"](#). **EUROPA PRESS**

[La bajada de ratios en las aulas de Madrid provoca que el 90% de alumnos de 1º y 2º de la ESO apruebe todo](#). **EL PAÍS**

[Educación recurre el fallo que obliga a repetir parte de las pruebas a inspector](#). **EL DÍA Tenerife**

[CERMI avisa en el Senado de que "la escuela ordinaria no es inclusiva" por falta de accesibilidad en centros y materias](#). **EUROPA PRESS**

[¿Es otra educación posible? Cine, literatura y música para reimaginar cómo debería ser la escuela ideal](#). **EL PAÍS**

[Por qué el aprendizaje temprano de segundas lenguas no garantiza el éxito](#). **THE CONVERSATION**

[Más de 530.000 jóvenes de 18 a 24 años no reciben formación y carecen de estudios postobligatorios](#). **MAGISTERIO**

[El VI Plan de FP de CyL adaptará la oferta educativa a los sectores productivos](#). **MAGISTERIO**

[El Consell valenciano actualiza el decreto de FP Dual para su implantación desde el primer curso](#). **MAGISTERIO**

[Profesores de Música se quejan a Celaá: una hora semanal es insuficiente](#). **MAGISTERIO**

[Fundamentos del nuevo currículo de la Lomloe](#). **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La buena enseñanza siempre ha sido competencial](#). **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Aprender a aprender

Es correcta la intención de reformar el sistema educativo para reducir el componente memorístico

EL PAÍS. 26 MAR 2021

No podemos avanzar en un siglo XXI marcado por la aceleración constante del conocimiento y la revolución tecnológica con planteamientos y metodologías docentes propias del siglo XIX. El modelo de enseñanza basado en la acumulación enciclopédica y memorística de datos no sirve para el nuevo paradigma social y productivo en el que lo que cuenta es la capacidad de aplicar los conocimientos y de afrontar nuevos requerimientos. La capacidad de adaptación a los cambios será la clave de una buena educación, tanto para la vida como para ejercer una profesión. Si el reto es aprender a aprender durante toda la vida, el objetivo del sistema educativo debe ser facilitar las herramientas que permitan al alumno alcanzar las competencias y habilidades necesarias para ello. Y eso exige una reforma en profundidad del actual currículo educativo.

Los primeros documentos que se han conocido sobre la reforma del currículo prevista en la nueva ley educativa, la Lomloe, van en esta dirección y por tanto abren la puerta a un cambio sobre el que existe un amplio consenso en la comunidad educativa. El nuevo currículo está orientado a sustituir el sistema de aprendizaje memorístico exhaustivo por un modelo competencial centrado en el desarrollo de habilidades para aplicar los conocimientos que adquieren. Esta era hasta ahora una de las principales carencias que los informes Pisa observaban en los alumnos españoles. Para ello es preciso sustituir la acumulación memorística por el aprendizaje por resolución de problemas; el trabajo individual por el trabajo en grupo cooperativo; y las asignaturas concebidas como un compartimento estanco por ámbitos de aprendizaje que permitan relacionar diferentes conocimientos. El planteamiento es correcto y solo cabe esperar que la aplicación práctica no rebaje las expectativas.

Muchas veces se ha planteado que la mejora de la calidad educativa exige rebajar la ratio de alumnos por aula. Siendo este un elemento importante, otra forma de mejorar la calidad es la presencia de un segundo profesor en el aula, algo que también contempla la Lomloe. Otro de los retos es adaptar la aplicación práctica del currículo a las diferentes realidades sociales. En su afán por controlar los contenidos y evitar desviaciones, la ley Wert introdujo una rigidez que ha sido muy contraproducente. El proyecto de reforma prevé que los centros tengan mayor autonomía a la hora de adaptar la aplicación del currículo a cada realidad concreta. El grado de autonomía de los centros dependerá de lo que resuelva cada comunidad autónoma, pero sería un error privarlos de esa flexibilidad. Lo que sí deben garantizar las administraciones educativas es que los centros dispongan de los recursos necesarios y establecer mecanismos de evaluación que permitan asegurar que se alcanzan los objetivos.

eldiario.es

Los estudiantes tendrán que memorizar menos y "saber hacer" más en el nuevo modelo educativo que prepara el Gobierno

El Ministerio de Educación presenta este viernes las líneas maestras del cambio de currículo con el que pretende reducir los contenidos e implementar las competencias; los sindicatos apoyan la idea, que también despierta recelos entre algunos profesores a título individual

Daniel Sánchez Caballero. 26 de marzo de 2021

Se avecina cierta *revolución* con el currículo educativo. El Ministerio de Educación está acometiendo ya la anunciada renovación de la enseñanza en colegios e institutos. Se trata de uno de los aspectos nucleares de la escuela que, sin embargo, lleva años y años sin grandes cambios. Se trata de diseñar qué debemos enseñar en la educación preuniversitaria y cómo. Educación tiene unas ideas al respecto que pueden resumirse en: menos cantidad de contenidos para memorizar (tan extensos que es habitual que no dé tiempo a concluir los temarios) y más competencias, es decir, "saber hacer". Menos compartimentos estancos de enseñanza (asignaturas cerradas) y más transversalidad (ámbitos de conocimiento).

Con carácter general, el Ministerio quiere un currículo más flexible y abierto. Que no esté tan encima del profesorado como el actual, marcando prácticamente cada contenido que deben enseñar, sino que le deje más margen de maniobra en clase. Este *abrir la mano* es para todos: el Gobierno central se queda con menos parte del currículo (el 60%, que cae al 50% en las comunidades con lengua cooficial) y ganan peso las comunidades autónomas (hasta un 40% o 50% en función del idioma) e incluso los centros, que podrán gestionar hasta un 5% del currículo por primera vez. El papel de las comunidades será clave en este desarrollo, explica una persona involucrada en el proceso: la libertad que se otorgue o no a los centros y profesores para adaptar el

currículo a su propia realidad estará directamente relacionada con el margen que el desarrollo autonómico de la normativa les deje.

El cambio, a la espera de las concreciones que todavía no existen, viene con una cierta polémica. Como casi todos en la Educación. La postura institucional de los sindicatos es a favor del cambio, o al menos de su espíritu mientras llegan las concreciones. Muchos profesores a título individual –difícil de cuantificar su número, aunque se muestran muy activos en la reivindicación– están inquietos con lo que entienden como un paso atrás: menos conocimiento, menos exigencia, aseguran.

El perfil de salida

¿Qué más sabemos del giro que plantea Educación? El Ministerio ha reunido un comité de expertos y ha elaborado unos documentos base con los que empezar a trabajar con las comunidades autónomas. La primera reunión se ha celebrado este jueves. Estos textos, de carácter muy técnico y adelantados por *El País*, muestran unas primeras líneas de actuación que articularán el currículo. La ministra, Isabel Celaá, presentará públicamente las líneas maestras del nuevo currículo este viernes.

Entre las principales novedades que aparecen en estos textos está el llamado Perfil de Salida de la Enseñanza Básica, que marcará las competencias básicas que debe tener cada alumno cuando finalice la ESO (hay otro paso intermedio, al final de Primaria, llamado Perfil de 6º de Educación Primaria). En este perfil de salida se bajará a las concreciones de lo que deben aprender los estudiantes, articuladas en torno a ocho competencias básicas que Educación define como "los cimientos del aprendizaje permanente y se convierten en el referente último para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria" [aunque aplica también al resto de titulaciones de la etapa obligatoria, como la FP]. Son: comunicación lingüística; plurilingüe; matemática, ciencia y tecnología; digital; personal, social y de aprender a aprender; ciudadana; emprendedora; y en conciencia y expresiones culturales y están sacadas de documentos elaborados por la UE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.

¿En qué consiste este cambio del "saber" al "saber hacer" de una manera práctica? Un profesor de Lengua lo explica tras matizar que en realidad en algunas asignaturas, como la suya, esto ya se viene haciendo desde hace tiempo. "Creo que se entiende mejor desde el punto de vista de la evaluación", expone. "En vez de hacer exámenes en los que el alumno tenga que volcar una serie de conocimientos adquiridos, hay que ponerlos en práctica para resolver problemas concretos".

Competencias y contenidos

Cada una de las competencias que se exigirán al alumnado se especifica después en una serie de "descriptores competenciales que concretan y contextualizan la adquisición de competencias clave", se lee en los documentos de Educación. Uno de los textos dedica un amplio espacio a describir algunos de estos descriptores. Por ejemplo, en la competencia en matemáticas, ciencia y tecnología, un alumno que complete la Secundaria deberá saber "transmitir los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa, en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), incluyendo el lenguaje matemático-formal, con ética y responsabilidad".

Cómo se llegue a cumplir con estas competencias es lo que queda en manos de las comunidades y, con su permiso, los centros. El proceso legislativo que concluirá con la creación del currículo tiene tres niveles. Primero, el Ministerio de Educación aprueba unos llamados decretos de mínimos con los contenidos básicos de cada asignatura o ámbito de conocimiento. Después, las Comunidades Autónomas desarrollan más al detalle estos decretos y por último cada centro lo tendrá que adaptar a su realidad. De hasta dónde entren los gobiernos regionales dependerá el margen de actuación particular de los centros, una de las novedades que incorpora la Lomloe. En cualquier caso, reflexiona una docente, "es muy importante crear las condiciones para que el profesorado pueda asumir esa concreción y aterrizar el currículo en su contexto", explica en relación a las condiciones de trabajo, desde la propia formación a los horarios o las ratios de alumnado en clase.

Lo que no parece que vaya a cambiar es el desarrollo global del currículo en espiral, que ya se da. Esto es: los contenidos se van impartiendo progresivamente según los alumnos avanzan por el sistema educativo, lo que les permite ir asimilando diferentes cuestiones cada uno a su ritmo. A lo largo de los cursos se va repitiendo contenido, pero a la vez se amplía. Una profesora de Secundaria explica el por qué de este diseño: "La idea es establecer un *continuum* en cada aprendizaje que sea respetuoso con el alumnado, para que cada uno vaya consolidando determinados conocimientos a su ritmo. Por ejemplo, cuando uno aprende a escribir va redactando cada vez de una manera más compleja. Lo mismo con la lectura: cada vez irá leyendo textos más complejos".

El camino es largo y el objetivo es que el nuevo currículo entre en vigor a partir del curso 2022-23. Se ha fijado la dirección y se han dado los primeros pasos hacia un cambio que pretende impactar en la escuela. Y todo ello bajo la amenaza de las derechas de derogar la ley si tienen la posibilidad.

Andreas Schleicher: “Sabemos educar ‘robots’ que repiten; ahora necesitamos pensar en educar auténticas personas”

El director de Educación de la OCDE y máximo responsable de PISA, y Enrique Roca, expresidente del Consejo Escolar del Estado, conversan sobre los retos de la educación española

ENRIQUE ROCA | ANDREAS SCHLEICHER. 26 MAR 2021

Andreas Schleicher (Hamburgo, 56 años) es director de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y máximo responsable de la conocida prueba internacional PISA. Este artículo es fruto de un diálogo, centrado en los retos de la educación obligatoria en España, que mantuvo recientemente con Enrique Roca (Madrid, 73 años), expresidente del Consejo Escolar del Estado, que ha editado el texto.

Principios y objetivos de la nueva ley

En este momento en que se está preparando el desarrollo y la aplicación de la nueva ley de educación [la Lomloe, más conocida como *ley Celaá*], aprobada el pasado 30 de diciembre de 2020, nos gustaría contribuir con unos apuntes en los que abordamos, a partir de los objetivos educativos, algunos de los retos principales, a nuestro juicio, de la educación obligatoria en España.

Enrique Roca. La aprobación de la ley supone un compromiso firme con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO, renovados recientemente por la Agenda 2030 de UNESCO y los planteamientos del Espacio Europeo de Educación para 2025: equidad, inclusión, atención a la diversidad, estatuto de profesorado, derechos de la infancia y educación infantil, digitalización, igualdad efectiva entre hombres y mujeres, aprendizaje a lo largo de la vida. La nueva ley propone esfuerzos colectivos, no solo del alumnado, para que todos y todas progresen hasta el máximo de sus capacidades en un mundo global, un nuevo currículo, autonomía en la organización de los centros, trabajo en equipo del profesorado, compromiso de la educación con el desarrollo sostenible....

Andreas Schleicher. Sí, la pandemia nos ha recordado que el futuro siempre nos sorprenderá. Ninguna escuela puede prepararnos una vez para toda la vida, el aprendizaje a lo largo de la vida es la clave; no significa solo aprender constantemente sino, también, desaprender y reaprender cuando cambia el contexto; esto implica continuos procesos de reflexión, anticipación y acción. La práctica reflexiva se necesita para poder adoptar una postura crítica a la hora de decidir, elegir o actuar; permite distanciarse de lo que se sabe o asume y adoptar diferentes perspectivas. La anticipación moviliza habilidades cognitivas, tales como el pensamiento crítico o analítico, prever qué se puede necesitar en el futuro o qué consecuencias pueden tener las acciones hoy emprendidas en el futuro. Reflexión y anticipación contribuyen a la disposición para la acción responsable. Fortaleciendo la resiliencia cognitiva, emocional y social, la educación puede ayudar a individuos, comunidades e instituciones a persistir y puede proporcionar la flexibilidad, inteligencia y sensibilidad necesarias para prosperar ante el cambio económico y social.

Mejora de la docencia. Trabajo en equipo del profesorado

E. R. Existe el compromiso de definir un nuevo estatuto docente que mejore la docencia, los mecanismos para el ingreso en su ejercicio y el acompañamiento inicial, el desarrollo profesional del profesorado, la evaluación del trabajo de los equipos docentes y su reconocimiento. En estos momentos me parece imprescindible que el profesorado pueda estar en disposición de abordar, colectivamente, en equipo, la concreción y adaptación de las competencias básicas y los aprendizajes imprescindibles para su trabajo en el aula, para la valoración de los progresos en los aprendizajes del alumnado y la toma de decisiones colectivas sobre la promoción de curso y la certificación, al final de la etapa, de los niveles de competencia y aprendizaje alcanzados.

A. S. Cierto, a menudo invertimos mucho tiempo y esfuerzo en impulsar, adaptar y difundir en las clases nuevas ideas (a veces muy viejas) y demasiado poco en encontrar las más innovadoras; esto depende de una combinación de autonomía profesional y cultura de colaboración, donde las buenas ideas son seleccionadas y compartidas.

Si un líder educativo desea conseguir un cambio realmente transformador, no debe preguntarse si el profesorado sigue las instrucciones recibidas, sino hasta qué punto el profesorado puede trabajar realmente en equipo. La política educativa puede hacer mucho para alentar la verdadera colaboración, estableciendo estrategias de liderazgo que creen y apoyen comunidades de aprendizaje; elaborando indicadores sobre la colaboración profesional entre los procesos de inspección escolar y de acreditación; proporcionando capital inicial para el autoaprendizaje en y entre escuelas. Se necesitan estructuras y procesos que animen al profesorado a cooperar, proporcionando tiempo y oportunidades para el aprendizaje colectivo, y favoreciendo así la eficacia. Tales acciones pueden apoyar proyectos de investigación iniciados por el profesorado, redes de profesores, observación de colegas, tutorías y entrenamiento. Apoyando las condiciones y actividades asociadas al efectivo desarrollo profesional docente, los responsables educativos pueden incrementar la probabilidad de afectar también al alumnado positivamente.

Un nuevo currículo basado en competencias básicas y aprendizajes imprescindibles.

E. R. Profesorado y alumnado han tenido que enfrentarse, hasta ahora, a un currículo por materias en cada uno de los cursos de educación primaria y secundaria, con contenidos inabarcables, incompatible con la atención a la diversidad del alumnado o los distintos ritmos de aprendizaje. Con esos currículos exhaustivos no

ha sido posible ofrecer a cada alumno o alumna los medios para que progresen al máximo de sus capacidades y garantizar, al tiempo, que todos y todas, sin exclusión, lleguen a los mínimos indispensables establecidos.

Creo que el principal reto del nuevo currículo es que se base realmente en competencias básicas y aprendizajes imprescindibles, que pueda ser propuesto de modo viable a un profesorado hasta ahora familiarizado con la enseñanza por materias. El nuevo currículo debe permitir a los equipos docentes su adaptación y aplicación de modo tal que los resultados del alumnado sean exitosos, mes a mes y al final de cada curso, como ocurre en países de nuestro entorno.

A. S. Sí, lo más difícil en educación es enseñar menos cosas con mayor profundidad, y es bueno ver que España se mueve hacia un nuevo currículo que valora lo que el futuro demanda. En estos tiempos, no se trata tanto de enseñar a los estudiantes algo, sino de ayudarles a desarrollar una brújula fiable y las herramientas para navegar con confianza en un mundo crecientemente complejo, volátil e incierto. El éxito educativo va a ser nuestra mejor arma contra las mayores amenazas de nuestro tiempo: la ignorancia (la mente cerrada), el odio (falta de empatía) y el miedo (enemigo de la iniciativa).

Vivimos en un mundo en el que el tipo de cosas que son fáciles de enseñar y evaluar se han convertido también en fáciles de digitalizar y automatizar. Sabemos como educar *robots* que repiten muy bien lo que se les dice; sin embargo, en este tiempo de aceleraciones e inteligencia artificial, necesitamos pensar seriamente en educar auténticas personas. Por supuesto, la transmisión del conocimiento más avanzado siempre será importante y ahí es donde la tecnología es genial. Sin embargo, el éxito en educación ya no consiste en la reproducción del conocimiento de contenidos, sino en extrapolar lo que sabemos y, en nuevas situaciones, aplicarlo de forma creativa. Una comprensión profunda es mucho más importante que recordar hechos o cifras concretas.

Autonomía y mejora de la organización de los centros educativos.

E. R. La mayoría de los centros españoles siguen organizados, en cada periodo lectivo, en aulas con un profesor, una materia y un grupo de alumnos y alumnas. Estas unidades cerradas e independientes propician el trabajo aislado del profesorado, condicionado por libros de texto, y favorecen aprendizajes conceptuales y tareas mecánicas. El aula cerrada hace muy difícil trabajar y evaluar en equipo, atender los distintos ritmos y necesidades de aprendizaje y la colaboración entre el profesorado. Entiendo que es imprescindible organizar espacios y aulas de modo que se facilite la codocencia y que, en equipo, pueda el profesorado plantearse la renovación metodológica y el éxito individual de cada alumno y alumna.

A. S. Los sistemas educativos de éxito en el siglo XXI harán lo necesario para que la profesión docente “se apropie” de la práctica profesional. Cuando el profesorado se siente responsable de sus aulas y el alumnado de su aprendizaje es cuando tiene lugar la enseñanza productiva. De modo que la respuesta es fortalecer la confianza, la transparencia, la autonomía profesional y la cultura colaborativa al tiempo. Cuando los profesores asumen las responsabilidades es difícil pedirles más de lo que ellos mismos se piden.

Más importante, el profesorado debe asumir esa responsabilidad debido al ritmo de cambio de los sistemas educativos en el siglo XXI. Hasta los más urgentes esfuerzos para trasladar el currículo establecido a la práctica en las aulas se prolongan más de una década, porque lleva mucho tiempo comunicar objetivos y métodos e incorporarlos a los programas de formación del profesorado. Si cómo y qué aprenden los estudiantes cambia tan rápidamente, ese lento proceso provoca una brecha cada vez mayor entre lo que necesitan aprender y el qué y cómo enseñan los profesores. Paradójicamente, la organización altamente estandarizada del trabajo docente ha dejado a menudo al profesorado solo en el aula, también en España. Un 0% de autonomía de la escuela ha significado un 100% de profesores y profesoras aislados tras las puertas cerradas de las aulas.

El progreso de todo el alumnado en cada curso y el éxito de todos y todas al final de la educación obligatoria.

E. R. Hasta el presente, el paso de curso en España ha sido el resultado de la selección de alumnos y alumnas que aprueban los aprendizajes establecidos en cada una de las materias; al resto, se le hace repetir curso. Todavía hoy cerca de un cuarto del alumnado ha repetido al menos una vez antes de los 16 años. Disminuir drásticamente la repetición de curso, es decir, disminuir el “fracaso en los aprendizajes” y hacer posible el éxito escolar se ha incorporado en la nueva ley como un objetivo esencial. Además, en los últimos años, cerca de un 25% del alumnado español no obtiene el título de graduado al final de la ESO. La ley propone otorgar una certificación a todo el alumnado que constate el grado de consecución de competencias y aprendizajes, que abra futuro formativo a todos. Convendría transitar este camino abierto por la ley y terminar ofreciendo a los que no alcanzan el título otra vía de aprendizaje que les permitiera alcanzar al menos una cualificación profesional de grado 1 antes de los 18 años.

A. S. PISA ha mostrado durante muchos años que la repetición de curso es ineficaz (los estudiantes que repiten un año no lo hacen mejor al siguiente); es cara (un coste de unos 30.000 euros por repetidor, incluyendo que empieza a tener ingresos y paga impuestos un año después) y estigmatiza. Pero es difícil de eliminar esta práctica; requiere tanto un cambio de mentalidad, es decir, la creencia profunda de que todos los estudiantes pueden aprender, como un enfoque muy diferente de la práctica pedagógica. El profesorado debe

identificar pronto las debilidades en el aprendizaje, entender que estudiantes diferentes aprenden de modo diferente y aceptar esa diversidad con prácticas pedagógicas diferenciadas.

Pienso que ley española, que reconoce positivamente el aprendizaje de todos los estudiantes, propone certificar lo que han alcanzado más que calificarlos con un aprobado o suspenso, lo cual es un primer paso en esa dirección. Pero, a largo plazo, conseguir que todo el alumnado alcance niveles altos requerirá un cambio en la práctica pedagógica.



Nota de prensa

El nuevo currículo homologa el sistema educativo español con la vanguardia internacional al centrarse en competencias

26/03/2021

- *La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha avanzado las líneas maestras del nuevo modelo de currículo, que se basa en las Competencias Clave definidas por la Unión Europea y la Agenda 2030*
- *El modelo curricular incorpora los avances de los países más innovadores en la materia como Portugal, Gales, Escocia, Finlandia o la provincia canadiense de Quebec*
- *Los alumnos deberán adquirir las competencias específicas de cada materia y aplicarlas para enfrentarse a problemas concretos*

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha participado hoy en el acto 'Nuevo currículo para nuevos desafíos' en el que se han avanzado las líneas maestras del nuevo currículo, que empezará a implantarse en el curso 2022-2023. El nuevo modelo, que se basa en el aprendizaje de competencias, homologa el sistema educativo español con la vanguardia europea e internacional.

"El cambio curricular es una misión imperativa. Nos jugamos mucho. España tiene que ocupar posiciones de vanguardia en el proceso de cambio educativo y convertirnos en referentes, como hemos logrado en otros ámbitos. Y tenemos que hacerlo en términos de excelencia y equidad, sin dejar a nadie atrás", ha dicho la ministra Isabel Celaá.

"Nuestra hoja de ruta de este proceso es la Ley de Educación, y la pieza central es, precisamente, la actualización de los aprendizajes curriculares", ha añadido.

En el acto de presentación, celebrado en el Ministerio de Educación y Formación Profesional, han participado junto a la ministra César Coll, profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de expertos que trabaja en el diseño del nuevo currículo, y Guadalupe Jover, profesora de Educación Secundaria de Lengua y Literatura.

La nueva Ley de Educación (LOMLOE), aprobada a finales del año pasado, fija el marco para el desarrollo de un nuevo modelo de currículo acorde con la adquisición de competencias, que sea abierto, flexible, con una estructura manejable y mejor integrada, al servicio de una educación inclusiva y que valore la diversidad. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) comenzó a trabajar hace meses en el diseño del nuevo currículo y de su elemento central, el Perfil de Salida de la Educación Básica, que identifica las competencias clave que todos los alumnos y alumnas deben haber adquirido y desarrollado al término de la educación obligatoria.

Este perfil de salida es el que recogen los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas que fijan, en virtud de lo establecido por la LOMLOE, el 50% del horario escolar en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tengan. Además, los centros docentes completarán el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía.

Un currículo basado en competencias

En el nuevo currículo diseñado por el MEFP, el perfil de salida, clave para dar continuidad, coherencia y cohesión a la progresión de los estudiantes durante la enseñanza básica, y para garantizar su formación integral en la esfera personal, emocional e intelectual y social y afectiva, constará de ocho competencias:

- **En comunicación lingüística:** conlleva movilizar, de manera consciente, el conjunto de saberes, destrezas y actitudes que permiten identificar, expresar, crear, comprender e interpretar sentimientos, hechos, opiniones, pensamientos y conceptos de forma oral y escrita en soportes visuales, sonoros y multimodales en contextos diversos y con finalidades distintas.
- **Plurilingüe:** implica utilizar distintas lenguas de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación.
- **Matemática y en ciencia y tecnología (STEM):** entraña la comprensión del mundo utilizando el método científico, el pensamiento y la representación matemáticos, la tecnología y los métodos de ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

- Digital: implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con dichas tecnologías.
- Personal, social y de aprender a aprender: es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ciudadana: es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.
- Emprendedora: de creatividad e iniciativa, implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otros.
- En conciencia y expresión culturales: implica comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad.

Estas competencias emanan de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Cada una de ellas tiene tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la adquisición de todas las demás y a la consecución de los objetivos planteados por la LOMLOE para la educación básica.

Nueva ordenación académica para el curso 2022-2023

Mientras que en las leyes educativas anteriores las competencias clave no impregnaban los aprendizajes de las distintas áreas, el nuevo currículo avanza en el enfoque competencial, descarga la excesiva cantidad de contenidos y se centra en los aprendizajes esenciales de una manera más profunda. Promueve, además, el abordaje interdisciplinar de los aprendizajes en varias materias, favoreciendo la codocencia y el trabajo colaborativo, tanto por parte del alumnado como por parte de los docentes.

Este nuevo modelo curricular, que incorpora los avances de los países más innovadores (Portugal, Gales, Escocia, Finlandia o Quebec), se ha presentado a las Comunidades Autónomas con las que ya se trabaja en la redacción de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para promover la necesaria coherencia en los currículos que estas deben, a su vez, completar.

En paralelo, el Ministerio está dando a conocer el nuevo currículo entre los docentes y equipos directivos de los centros educativos, y está en contacto con las editoriales para facilitar la elaboración de los materiales pedagógicos adaptados al nuevo desarrollo curricular.

Tal y como establece la LOMLOE, la nueva ordenación académica deberá empezar a implantarse en el curso 2022-2023.

europapress.es

Educación trabaja en un nuevo currículo que ayude a los alumnos a resolver problemas en la vida real, no solo memorizar

Está previsto que el nuevo modelo se implante en el curso 2022-2023

MADRID, 26 Mar. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha avanzado hoy las líneas maestras del nuevo currículo --que empezará a implantarse en el curso 2022-2023--, un modelo que se basa en el aprendizaje de competencias que puedan ayudar a los alumnos a resolver problemas en la vida real y que no busca solo memorizar conceptos.

"El cambio curricular es una misión imperativa. Nos jugamos mucho. España tiene que ocupar posiciones de vanguardia en el proceso de cambio educativo y convertirnos en referentes, como hemos logrado en otros ámbitos. Y tenemos que hacerlo en términos de excelencia y equidad, sin dejar a nadie atrás", ha dicho la ministra durante el acto 'Nuevo currículo para nuevos desafíos', donde ha detallado las características del nuevo currículo con el que el Ministerio quiere homologar el sistema educativo español con la vanguardia europea e internacional.

La ministra ha destacado que el modelo curricular en España "es abierto y flexible: refuerza la integración de las competencias y las áreas o materias, corrige debilidades, reduce la complejidad de los diseños anteriores y representa una nueva síntesis entre las competencias y los saberes". "Nuestra hoja de ruta de este proceso

es la Ley de Educación, y la pieza central es, precisamente, la actualización de los aprendizajes curriculares", ha apostillado.

La nueva Ley de Educación (LOMLOE), aprobada a finales del año pasado, fija el marco para el desarrollo del nuevo modelo de currículo en el que el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) comenzó a trabajar hace meses y cuyo eje central es el Perfil de Salida de la Educación Básica, que identifica las competencias clave que todos los alumnos deben haber adquirido y desarrollado al término de la educación obligatoria.

Este perfil de salida es el que recogen los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas que fijan, en virtud de lo establecido por la LOMLOE, el 50% del horario escolar en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tengan. Además, los centros docentes completarán el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía.

Así, el nuevo currículo diseñado por el MEFP consta de ocho competencias (comunicación lingüística plurilingüe, matemática, ciencia y tecnología, digital, personal, social y de aprender a aprender, ciudadana, competencia emprendedora y en conciencia y expresiones culturales) que emanan de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Cada una de ellas tiene tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la adquisición de todas las demás y a la consecución de los objetivos planteados por la LOMLOE para la educación básica.

Como ha explicado en la presentación César Coll, profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de expertos que trabaja en el diseño del nuevo currículo, "el currículo está en el centro de todo el sistema educativo". "Es la pieza clave de los sistemas educativos, porque no solo define lo que se enseña y se aprende, sino que es el punto de referencia para otros muchos factores y sistemas", ha añadido, enfatizando en que "no se está proponiendo vaciar de contenido el currículo".

Así, el nuevo currículo avanza en el enfoque competencial, descarga la excesiva cantidad de contenidos y se centra en los aprendizajes esenciales de una manera más profunda. Promueve, además, el abordaje interdisciplinar de los aprendizajes en varias materias, favoreciendo la codocencia y el trabajo colaborativo, tanto por parte del alumnado como de los docentes.

PRESENTADO A CC.AA Y DOCENTES

El Ministerio ha avanzado que este nuevo modelo curricular, que incorpora avances de países innovadores (Portugal, Gales, Escocia, Finlandia o Quebec), se ha presentado a las Comunidades Autónomas con las que ya se trabaja en la redacción de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para promover la necesaria coherencia en los currículos que estas deben, a su vez, completar.

En paralelo, el Ministerio está dando a conocer el nuevo currículo entre los docentes y equipos directivos de los centros educativos, y está en contacto con las editoriales para facilitar la elaboración de los materiales pedagógicos adaptados al nuevo desarrollo curricular.

Tal y como establece la LOMLOE, Educación recuerda que la nueva ordenación académica deberá empezar a implantarse en el curso 2022-2023.

Precisamente, el acto también ha contado con el testimonio de Guadalupe Jover, profesora de Educación Secundaria de Lengua y Literatura en un instituto de Madrid, quien ha señalado que "los currículos actuales son inabarcables y eso ha dificultado su traslado a las aulas". "Acaban prevaleciendo contenidos consagrados por la tradición escolar. Cabalgamos por los epígrafes de los programas, pretendiendo que los estudiantes aprendan", ha indicado.

CSIF critica la reforma curricular de Celaá: "España no puede permitirse 17 modelos educativos diferentes"

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha criticado la reforma curricular que desarrollará la 'Ley Celaá' porque "España no puede permitirse 17 modelos educativos diferentes" y porque "las diferencias entre las comunidades afectarán a la igualdad de oportunidades del alumnado en un mercado laboral cada vez más global".

Así lo ha puesto de relieve el sindicato después de que la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, haya avanzado las líneas maestras del nuevo currículo --que empezará a implantarse en el curso 2022-23, un modelo que se basa en el aprendizaje de competencias que puedan ayudar a los alumnos a resolver problemas en la vida real y que no busca solo memorizar conceptos.

Según ha indicado el sindicato, lamenta que las propuestas para el nuevo currículo escolar "no se han comunicado antes a los representantes de los docentes ni se ha abierto ningún canal de comunicación con la comunidad educativa".

"Advertimos de que se vuelven a poner sobre la mesa propuestas contradictorias y que han sido probadas anteriormente con escaso éxito, como por ejemplo, que la enseñanza sea menos memorística porque creemos que no se puede aprender a pensar sin el aprendizaje previo de los contenidos", ha subrayado CSIF.

En su opinión, es "esencial" un Plan de Estado que "se anticipe al futuro, que evalúe junto a la comunidad educativa las necesidades actuales y prepare al alumnado para los retos venideros". Además, ha añadido que el contenido curricular debe tener en cuenta a los docentes y debe elaborarse a partir de "criterios pedagógicos claros que permitan adquirir conocimientos y competencias fundamentales".

"Independientemente de cualquier reforma curricular que se lleve a cabo, la mejora en la calidad de la enseñanza debe incluir una bajada de los ratios de alumnos/as por aula y del horario lectivo del profesorado para lograr una atención más personalizada, aspectos que no están recogidos en las propuestas del Ministerio", ha concluido.

El Govern celebra el currículum educativo competencial y confía que "no cuestione" su organización

La Conselleria de Educación de la Generalitat ha celebrado el currículum de educación por competencias avanzado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y ha confiado en que "no cuestione" la manera de organizar el currículum en Catalunya. Fuentes de la Conselleria de Educación han asegurado a Europa Press que celebran que el Gobierno central "haya descubierto" que la comunidad educativa quiere una educación por competencias, tras presentar las líneas maestras del nuevo currículum, que quiere que empiece a implantarse el curso 2022-2023.

Asimismo han confiado en que el nuevo modelo "no cuestione" la manera de organizar el currículum de Catalunya en la distribución de las horas en los órdenes curriculares que ha impulsado. El departamento ha asegurado que la escuela tradicionalmente se ha vinculado a la adquisición de conocimientos estrictamente académicos con una "mirada muy conservadora" de la educación. Ha considerado que el currículum competencial debe ayudar a "transformar" la enseñanza y el aprendizaje, pero también a hacer de la evaluación un instrumento de diagnóstico que ayude a mejorar el currículum.

el Periódico de Catalunya

¿Qué es el aprendizaje por competencias?

OLGA PEREDA. 26 de marzo de 2021

A partir del curso que viene, el aprendizaje por competencias dominará los colegios e institutos, como recoge la nueva ley de educación ('ley Celaá'). No es que la memorización -hoy algo denostada- desaparezca de un plumazo de las aulas. Los alumnos y las alumnas aprenderán contenidos, efectivamente, pero deberán saberlos aplicar para desarrollar destrezas y aptitudes. Un ejemplo: no se trata tanto de aprender de memoria el libro de texto de Lengua y Literatura sino de ser capaz de defender una idea en un debate, distinguir hechos de opiniones, o montar una obra de teatro.

El aprendizaje por competencias -la expresión más utilizada en todos los manuales de nueva pedagogía- son "conocimientos que te llevan a actuar en el mundo de manera diferente", explica Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro del grupo de expertos convocados por el ministerio de Educación para trazar las líneas generales de los nuevos currículos. "No se puede ser competente sin memoria, pero el objetivo es que los estudiantes terminen la ESO con conocimientos útiles y con capacidad para afrontar los retos de un ciudadano del siglo XXI: consumo responsable, solución pacífica de conflictos, uso seguro de la tecnología, igualdad, respeto por el medio ambiente..."

"No solo es que aprendan Lengua, por ejemplo, sino que sepan hacer cosas con las palabras y que tengan competencia comunicativa. Por ejemplo, debatir una idea, redactar noticias de un periódico o escribir e interpretar una obra de teatro. Es importante que lean libros, sí. Pero, sobre todo, tienen que tener ganas de seguir leyendo una vez que terminen el instituto", resume Guadalupe Juver, profesora de secundaria de Lengua y Literatura.

El nuevo currículum ha sido presentado hoy en sociedad por la ministra de Educación, Isabel Celaá, que ha dejado claro que las aulas no pueden ser ajenas a los desafíos actuales, como la revolución tecnológica o la crisis medioambiental. "La reflexión que nos debemos hacer todos es qué hay que aprender en la escuela, cómo hay que hacerlo y para qué", ha resumido Celaá, para quien la transformación del sistema educativo español es "urgente e inaplazable" porque el aprendizaje memorístico "no es suficiente". El nuevo modelo -ha insistido la ministra- homologa el sistema educativo español con la vanguardia europea e internacional. "Buscamos una educación inclusiva, equitativa y de calidad", ha concluido.

El equipo de Celaá está trabajando en un real decreto para desarrollar los nuevos currículos. Las comunidades autónomas -que tienen competencias educativas- deberán también diseñar y aprobar sus propios planes para aplicarlos en las escuelas, que tienen autonomía curricular.

"No se trata ni de vaciar de contenidos los currículos ni de rebajarlos. Se trata de realizar una selección. ¿Qué necesitas saber antes de terminar la ESO? Lo importante no es saber mucho sino tener herramientas para aprender lo que se tenga que aprender", ha destacado César Coll, profesor de Psicología de la Educación de la Universitat de Barcelona y otro de los expertos del grupo nombrado por el ministerio. "No nos podemos limitar a revisar o actualizar los contenidos sino que hay que cambiar los currículos". El nuevo modelo tampoco implica la desaparición de los exámenes. Ya desde hace bastantes años, las evaluaciones no solo dependen de los controles sino de otro tipo de ejercicios que los estudiantes realizan a lo largo del curso. Barcelona y otro de los expertos del grupo nombrado por el

ministerio. "No nos podemos limitar a revisar o actualizar los contenidos sino que hay que cambiar los currículos". El nuevo modelo tampoco implica la desaparición de los exámenes. Ya desde hace bastantes años, las evaluaciones no solo dependen de los controles sino de otro tipo de ejercicios que los estudiantes realizan a lo largo del curso.

En Matemáticas y en Ciencia y Tecnología, será necesario que los alumnos y alumnas "comprendan el mundo utilizando el método científico". La competencia digital incluirá el uso "seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable" de las nuevas tecnologías. Los alumnos de hoy son los ciudadanos del futuro, así que el objetivo de los nuevos currículos es que los estudiantes tengan la habilidad de actuar como "ciudadanos responsables" y que participen plenamente en la vida social y cívica.

El cambio de modelo implicará un cambio de actitud entre el profesorado, a quien irá dirigido una campaña de sensibilización. El Gobierno está convencido de que tendrá la complicidad de los maestros, así como de las comunidades autónomas a la hora de emprender esta especie de revolución en las aulas.

EL MUNDO

El nuevo currículo de Celaá: se "aligeran" los contenidos que aprenden los alumnos y se dividen en "básicos" y "deseables"

Plantea un aprendizaje no memorístico cercano a la vida cotidiana que no se limite a la instrucción, sino que apueste por el "bienestar" de los estudiantes y los posiciones frente a los problemas del siglo XXI

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 26 marzo 2021

"Ya no es suficiente el aprendizaje memorístico y acumulativo". Con estas palabras, la ministra de Educación, Isabel Celaá, ha resumido este viernes el espíritu del nuevo currículo de Primaria y la ESO. El Gobierno apuesta por un enfoque competencial donde no es tan importante aprender muchas cosas sino saber qué hacer con ellas. La idea es "aligerar" los contenidos concretos, que se dividirán entre "básicos o imprescindibles" y "deseables". Los primeros deberán conocerlos de forma obligatoria todos los alumnos porque "no tenerlos colocan en riesgo de exclusión social". Los segundos los podrán ampliar los estudiantes en función de sus "objetivos, intereses y necesidades".

El Gobierno quiere ir hacia un aprendizaje más personalizado, más vinculado a los retos vertiginosos y cambiantes del siglo XXI y acorde con lo que han hecho Portugal, Gales, Escocia, Finlandia o la provincia canadiense de Quebec, donde se abra la puerta a más autonomía de los centros, al trabajo colaborativo de los alumnos, a la codocencia y a la agrupación de asignaturas. Hasta aquí ninguna objeción. Pero los dos documentos de base del currículo que maneja son, según los expertos consultados, "flojos", "farragosos" y "demasiado teóricos", "escritos por y para catedráticos". El filósofo Gregorio Luri sostiene que "resucitan las propuestas de la Logse" del PSOE de 1990, con esa jerga constructivista de la Nueva Pedagogía, plagada de eufemismos y poco vinculada a la realidad de las aulas.

Prueba de ello son las palabras este viernes de César Coll, profesor de Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona y uno de los padres de la Logse, que forma parte del grupo de expertos que están elaborando el currículo: "Lo importante es no saber mucho, sino saber lo que se sabe y lo que no se sabe. Y, sobre todo, tener herramientas para poder aprender lo que no se sabe cuando se tenga la necesidad de saberlo".

Y otro ejemplo más, expresado por Guadalupe Jover, profesora de Secundaria de Lengua y Literatura, también asistente en la presentación: "El éxito de la educación literaria del alumnado no se debe medir por lo que hayan leído en los años que han estado en el colegio o en el instituto, sino por lo que sigan leyendo cuando dejen atrás sus puertas y por el modo en que lo hagan".

Coll ha asegurado que no van a "vaciar de contenidos" el currículo, pero en el primero de los documentos fundacionales de la nueva estructura se habla del concepto de "pérdida de peso curricular", que consiste en que "se sustituye la acumulación enumerativa enciclopedista por la profundización del conocimiento que se elige como esencial". "En este sentido, el menos se convierte en más", dice el texto.

Todo esto, en palabras de Felipe de Vicente, presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (Ancaba), "relega la calidad educativa" y propugna "un escaso nivel de exigencia". "No hay ninguna referencia a la transmisión de conocimientos y ninguna referencia a la formación humanística. Todo es referido a competencias mínimas", señala.

Estos son los principales cambios del currículo, que empezará a implantarse en el curso 2022/23:

1. DOS NIVELES

En palabras de Coll, habrá que distinguir entre los "aprendizajes realmente imprescindibles para poder funcionar de otros aprendizajes que cuanto más se adquieran mejor, pero que no pueden realizarse por todo el mundo de la misma forma". Todos los alumnos tendrán que saber los "básicos o imprescindibles", que estarán recogidos en los reales decretos de enseñanzas mínimas. Según otra miembro del grupo de expertos, Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, "no tener estos saberes coloca a los alumnos en riesgo de exclusión social".

Los saberes "deseables" no queda muy claro cuándo, dónde y por quién se van a regular, porque no son prescriptivos. Martín ha dicho que los reales decretos de enseñanzas mínimas pueden recoger algunos "elementos orientativos", pero su misión es centrarse en los saberes "imprescindibles". "Irán apareciendo en algunos casos en distintos momentos", ha expresado.

Lo que parece seguro es que la lista de contenidos que los alumnos tienen que aprender heredada de la Lomce del PP se reducirá de forma considerable. "Las visiones enciclopédicas no tienen sentido", ha expresado Coll. Jover ha añadido que los temarios "son inabarcables" y "prevalecen contenidos consagrados por la rutina escolar, por los libros de texto y por los exámenes, que son pruebas de papel y lápiz individuales y a contrarreloj".

Y ha señalado también que, en un contexto donde en los colegios e institutos hay cada vez más diversidad por la llegada de inmigrantes, "no podemos seguir ofreciendo la escuela de unos pocos a todos los alumnos".

2. CERCANO A LA REALIDAD COTIDIANA

"No se trata de enseñar en la clase de Lengua cosas sobre las palabras, sino de hacer cosas con palabras, como un periódico o un documental, una obra de teatro, una mesa redonda o una asamblea, o una exposición que visibilice la aportación de las mujeres a las ciencias o a las artes", ha descrito Jover. Celaá habla de una enseñanza más práctica, de "bajar a la tierra", para enganchar a los alumnos que se aburren y reducir el abandono escolar. La OCDE ya recomienda desde hace años una enseñanza en la que se utilicen ejemplos pegados a la vida cotidiana de los estudiantes y el aprendizaje por proyectos es una muestra de ello.

3. ESCUELA VINCULADA A LA CIUDADANÍA

Jover ha indicado que la escuela debe "mirar frente a frente a los problemas" y "ha de situarse" frente a cuestiones como las "desigualdades", las "violencias" o la "crisis ecológica". El currículo recoge una nueva competencia "ciudadana", que dice que a los 16 años los alumnos tienen que tener como mínimo "la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial".

Otra competencia es la de "conciencia y expresión culturales", que implica "esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad". "Una persona será competente en la medida en que adquirir un nuevo conocimiento le lleve a actuar en el mundo de forma distinta", afirma Elena Martín.

Las otras competencias son comunicación lingüística; plurilingüe; matemática y en ciencia y tecnología (STEM); digital; personal, social y de aprender a aprender, y emprendedora.

4. NO SÓLO INSTRUCCIÓN, SINO BIENESTAR

La escuela no se limitará a una simple instrucción, sino que tendrá un sentido "ético", lo que "contribuirá a subir el nivel del bienestar personal y convivencia democrática" de los estudiantes. Celaá ha hablado de "construir" personas "capaces de discernimiento crítico", que "sepan diferenciar las informaciones de las opiniones" y que "incorporen la digitalización".

5. AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

El currículo va a detallar pocas cosas y se va a dejar que sean las comunidades autónomas las que completen entre el 40% y el 50% del mismo. También los centros educativos podrán establecer sus propios proyectos en un modelo "abierto y flexible", según Celaá. El Ministerio fijará las "competencias", los "saberes básicos" y los "criterios de evaluación", pero no para todos los cursos. El resto los determinarán las CCAA y "se requerirá que los centros puedan tomar decisiones en función de los perfiles del alumnado" para "personalizar el aprendizaje".

Se permitirá agrupar asignaturas (por ejemplo, Lengua Castellana y Lengua Cooficial a la vez, como se hace en la Comunidad Valenciana) y podrá haber dos profesores dentro de una misma clase en lo que se llama codocencia. Los alumnos podrán aprender con proyectos y otras metodologías alternativas a la clase magistral.

6. ¿HABRÁ EXÁMENES CON NOTAS DEL 0 AL 10?

Dolores López, directora General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, responde que "desde la LOE los instrumentos de evaluación son variados". "Otra cosa es que se hayan vertebrado en torno a exámenes, lo que favoreció la Lomce con sus estándares de aprendizaje, que eran muy encasillados y cuadrículados, con su nota y puntuación", ha añadido.

"En cuanto a poner nota o si tiene que ser numérica o con características cualitativas, como podía ser en Primaria el Progreso Adecuadamente o el Necesita Mejorar, estamos trabajando en ello y no hemos tomado aún ninguna decisión".

Celaá minusvalora la memoria y los conocimientos en su nuevo currículo para Primaria y ESO

El Ministerio de Educación, ya aprobada la Lomloe, presentó este viernes el nuevo currículo para los estudiantes de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

Josefina G. Stegmann. Madrid 26/03/2021

La ministra de Educación, Isabel Celaá, ha repetido una y otra vez durante la frénética tramitación de la Lomloe que los contenidos que aprendían los alumnos eran enciclopédicos. Nada más asumir, hace ya tres años, se mostró a favor de «adelgazar los currículum enciclopédicos» y sustituirlos por otros con el objetivo de «no tener mejores cabezas llenas sino mejor estructuradas».

El Ministerio de Educación, ya aprobada la Lomloe ha dado un paso más en esa dirección: presentó este viernes el nuevo currículo para los estudiantes de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. «Una certeza probablemente compartida por todos es que ya no es suficiente el aprendizaje memorístico y acumulativo, por eso, apostamos por una propuesta competencial, que contempla ámbitos curriculares en los que se trabajan de forma interdisciplinar aprendizajes de varias materias; ello favorece la coodocencia y el trabajo colaborativo del alumnado porque queremos propiciar mejor aprendizaje y mejor racionalización del trabajo del profesorado», dijo este viernes la ministra durante la presentación del nuevo currículo.

Pero mientras Celaá reafirmada sus frases de hace 3 años, parte del equipo que participó en el desarrollo del currículo era algo menos rotunda: «Necesitamos que memorice sí, pero no es suficiente para que alguien sea competente, no se puede ser competente sin memoria pero esta sola no garantiza ser competente», apuntó Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro del grupo de expertos que participó en el desarrollo del currículo.

Actuar de manera diferente

Y ¿qué significa ser competente? «Se considera que una persona es competente en la medida en que adquirir un nuevo conocimiento le lleva a actuar en el mundo de una manera distinta; es decir, significa apropiarse de un conocimiento que le lleva a actuar en el mundo de manera distinta por haberlo comprendido», explicó Martín.

Esta apuesta por las competencias tiene, a juicio de los expertos consultados por ABC, dos problemas: primero que dejarlo todo en manos de las competencias minusvalorando la memoria y los conocimientos no es una buena opción y, segundo, que realmente la gran 'revolución' que dice presentar la ministra no es nueva. Respecto a esto último, una pista la da el hecho de que en la presentación del currículo y quien ha detallado sus líneas generales haya estado presente César Coll, profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, y uno de los que estuvo detrás de la Logse, ley educativa socialista de 1990.

«Se vuelve a incidir en todos y cada uno de los errores de la Logse cambiando los nombres de los términos pero no los conceptos que ha quedado demostrado que nos ha traído a la situación actual tal y como nos indican los informes Pisa», lamenta el presidente de CSIF Educación, Mario Gutiérrez.

«No es la primera vez que España emprende el desarrollo de un enfoque del currículo por competencias. Lo que hace falta es que esta vez se acierte y que no se contamine de componentes ideológicos, lo que en nada beneficiaría el futuro de los alumnos», apunta Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado y director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela.

«Lo que se presenta como gran novedad de la Lomloe (basar las enseñanzas en competencias y destrezas), está ya contemplado en otras leyes educativas. Los centros trabajan ya sobre la base de competencias que los alumnos tienen que alcanzar al finalizar cada etapa. Lo hacen en gran medida por proyectos, resolución de problemas que supongan aplicar contenidos y relacionar conceptos de distintas materias», señala Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas, patronal que escolariza a más de 1.200.000 alumnos.

Enseñanza tradicional

En cuanto al contenido memorístico, «se infiere de la presentación del currículo que se minusvalora el aprendizaje memorístico y el papel que sigue teniendo la enseñanza tradicional. Es decir, que no se busca el equilibrio y la combinación de metodologías. Las competencias están muy bien, y se necesitan, pero se aplican sobre unas conocimientos, no sobre el vacío y el Ministerio incide mucho en las competencias y poco en los conocimientos», critica Ismael Sanz, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos y exdirector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación.

A su juicio, «el equilibrio lo recoge muy bien una frase que repite mucho Andreas Schleicher de la OCDE: "Evaluar lo que sabes (conocimientos) y lo que sabes hacer con lo que sabes (competencias)". No vas a a saber hacer mucho con la que sabes, si no sabes mucho», zanja.

Diferencia entre conocimiento y competencia

Hay un ejemplo que muestra la diferencia entre los conocimientos y las competencias. En el aprendizaje del inglés, por ejemplo, una cuestión es los conocimientos del vocabulario, de las reglas gramaticales y otra es la competencia de hacerte entender ante un nativo y comprender a un nativo, de saber escribir un correo electrónico en inglés, o de saber salir de una situación en la que necesitas emplear el inglés. «Es verdad que los conocimientos no siempre conducen a las competencias y en España hay muchas personas con conocimientos en inglés que después no tienen la competencia de hacerse entender en ese idioma o de comprender a un nativo. Pero también es verdad que no puedes tener las competencias si antes no has adquirido los conocimientos», ejemplifica Sanz.

«Querer que el alumnado alcance determinadas capacidades sin tener contenidos suficientes es una falacia que no tiene ningún sentido pedagógico o profesional. Son los mismos conceptos del 1990 que tanto daño han hecho a la preparación de nuestro alumnado», critica Gutiérrez.

Por su parte, Centeno, dice que «es un error pensar que los alumnos ahora no vayan a tener que aprender contenidos concretos (datos, por ejemplo). Es absurdo aprender de memoria por el mero hecho de retener contenidos pero es necesario memorizar o retener aquellos que sirven para aplicar las competencias y resolver problemas o situaciones. Es conocido que actualmente, los contenidos se actualizan de forma rápida, y por eso ya se trabaja en que los alumnos «sepan buscar conocimiento», es decir, el "aprender a aprender". Eso ya se hace ahora».

Contenidos imprescindibles frente a los deseables

Otra novedad es que el nuevo currículo distingue entre contenidos «básico imprescindibles» y «deseables». «Los primeros deberán adquirírselos obligatoriamente todos los alumnos porque de no tenerse te colocan en riesgo de exclusión social», dijo Martín. Los segundos irán en función de los «objetivos, intereses y necesidades» de los estudiantes, señaló Coll.

Sin embargo, no se ha especificado quién decide lo que se considera aprendizajes imprescindibles y no.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Una teoría sobre por qué la educación española parece mala que no gustará a nadie

Los relatos apocalípticos sobre la devaluación de nuestro sistema educativo se suceden, pero no somos el único país según PISA ni estamos tan mal. ¿Qué ocurre entonces?

Héctor G. Barnés, 26/03/2021

“La pedagogía y los orientadores, así como sus representantes humanoides en los centros educativos, son mi gran chivo expiatorio en este incendio que voy a proponer. Los pedagogos están muy acostumbrados a que los profesores nos metamos con ellos. Pero da igual, ellos perseveran y siguen intentando mejorar la educación, con buena intención, seguro, pero no con mucho acierto”.

Esta es la dedicatoria que Juan Izuzkiza, el profesor de un instituto en el País Vasco, brinda a los pedagogos en su nuevo libro, *‘Borregos que ladran’*. El título lo dice todo: se trata de una enmienda a la educación española en la que, como el propio autor explicaba en *El Confidencial*, “los conceptos han perdido importancia y los profesores no saben muy bien qué enseñar”. Su crítica se dirige también a la burocracia excesiva, a la eliminación de las repeticiones de curso y a las nuevas masculinidades.

Una nueva entrega en ese subgénero de la literatura educativa que existe desde hace más de una década. En 2006 fue cuando Ricardo Moreno Castillo publicó su *‘Manifiesto antipedagógico’*, que inauguraba una serie de relatos que, con mejor o peor suerte, estilo y clarividencia, intentan explicar la pérdida de calidad del sistema educativo español a través de una galería de infortunios que en muchos casos terminan encarnándose en la endiablada figura del pedagogo, principio y final de todos estos cambios que han operado en la educación española y que se ahondarán en el nuevo currículo de la LOMLOE, que dará menos importancia a la memoria y más al modelo competencial.

Entre ellos puede contarse también a [Luisa Juanatey](#) y *‘Qué pasó con la enseñanza. Elogio del profesor’*; a [José Sánchez Tortosa](#) y *‘El profesor en la trinchera’* o *‘El culto pedagógico’*; a [Andreu Navarra](#) y *‘Devaluación continua: informe urgente sobre alumnos y profesores de secundaria’*; a Alberto Royo y *‘Contra la nueva educación’*, o virales artículos de Enrique Moradiellos y [Félix de Azúa](#). No están todos los que son, pero son todos los que están en el bando de la decepción pedagógica.

Aunque puedan diferir en determinados aspectos e ideologías, la mayoría tienen algo en común: están escritos por profesores que, desde su práctica diaria, han percibido una “devaluación” del sistema educativo español, por utilizar el término de Navarra. El éxito de estas visiones se debe también a que se hacen eco de una sensación compartida en gran parte de la sociedad, que de manera abstracta sospecha que algo se ha

perdido irremisiblemente en la educación española. Pero ¿es realmente tan mala o es simplemente una cuestión de perspectiva?

Para entenderlo, propongamos una hipótesis. ¿Y si esta sensación de decadencia se debe a un desencuentro que se remonta a 1990, cuando la LOGSE introdujo a los pedagogos en los centros escolares, lo que arrebató agencia y autoridad a los profesores? ¿Y si no se trata de una cuestión de calidad, tan difícil de medir, sino de un conflicto entre dos formas de entender la educación que ha producido una ruptura irreconciliable entre docentes y expertos? ¿Y si la decepción pasa por un cisma que aún no se ha cerrado y en el que probablemente todos tengan su parte de razón?

1990, el año en el que todo cambió

El 3 de octubre de 1990, la LOGSE sustituyó a la Ley General de Educación de 1970. La primera ley orgánica educativa de la democracia fue un invento de Jose María Maravall, ministro de Educación entre 1982 y 1988, y Álvaro Marchesi, catedrático de Psicología Educativa, director general de Renovación Pedagógica entre 1986 y 1992 y el gran arquitecto de la reforma socialista de la educación. La LOGSE, entre muchas otras cosas, establecía “la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros”.

En otras palabras, hacían entrada en escena los citados pedagogos, a los que se les achaca la pérdida de importancia de los conocimientos, la memoria, y el comienzo de la dictadura de los sentimientos del alumno y el “buenismo educativo”. “Nunca ha sido el curso más largo, ni han gastado tanto los alumnos en material escolar, ni la administración en mantener a expertos, equipos, gabinetes y psicólogos que asesoren a estudiantes y profesores, y nunca han sido los conocimientos de los primeros tan ridículos ni el desánimo de los segundos tan grande”, escribía Moreno Castillo en su célebre panfleto a mediados de los dosmiles.

José Sánchez Tortosa, autor de ‘El culto pedagógico’ y profesor de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, añade otra perspectiva histórica. “Por una parte, los cambios demográficos y tecnológicos que se producen durante la segunda mitad del siglo XX, que cambiarán la manera de entender la escuela”, explica a El Confidencial. “Por otra, la manera en que esto se integra en la legislación”. La ley de Villar Palasí de 1970 ya cambiaba la estructura del Bachillerato “y comenzaban a colarse tópicos de la nueva pedagogía que terminarán desarrollándose hasta el frenesí”. No se trata solo de España: ‘Aprender a ser’ de Edgar Faure, publicado en 1972 por la UNESCO, recoge esa clase de directrices.

“La escuela ya no necesita formar técnicos o licenciados superiores y adopta otra función, de acogida o control demográfico”, prosigue Sánchez Tortosa. “Los tópicos de la nueva pedagogía vinculados a la educación lúdica o a lo emocional son el circo que oculta las verdaderas causas materiales que producen esa gran metamorfosis”. La LOGSE encarna en la legislación española esas tendencias a través de varias medidas: “La ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años, la reducción del Bachillerato de cuatro a dos años y la promoción automática”.

Ha llegado el pedagogo

Estos cambios tomarán la forma del pedagogo, que irrumpe en los colegios e influye en los procesos de decisión. Una figura ajena, que despierta los recelos entre los docentes. “El problema es de la función”, añade Sánchez Tortosa. “Si cada vez es más débil la autoridad del docente porque los criterios de calificación y promoción son cada vez menos estrictamente académicos, tiene que haber otra figura que suba, y esos son los departamentos de Orientación”. La jerarquía se invierte y la última palabra en juntas de evaluación o reuniones ya no la tiene el profesor.

Pero ¿qué piensan los pedagogos? “¿Es que alguien habla de los médicos, los ingenieros o los físicos en general?”, se pregunta Jurjo Torres, catedrático de Didáctica y Organización Escolar y autor de ‘Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas’. “Que digan nombres concretos, porque hay pedagogos con los que discrepo totalmente, como en todo campo de conocimiento. Que me digan qué critican, porque a lo mejor me pongo de su lado”, añade. Por ejemplo, recuerda que él mismo ha pedido revisiones de los currículos. “¿Donde está escrito eso de que los contenidos no importan? Quien diga eso es un bárbaro, pero eso no lo dice el corpus de la pedagogía, lo dirá Fulanito que es pedagogo o psicólogo”.

El ensayista de 70 años lamenta la falta de memoria histórica de muchos de los críticos de la ley socialista. “¿Por qué ponen el límite en la LOGSE si el fracaso escolar anterior era terrorífico?”, se pregunta. “La gente se olvida de que antes la educación tan solo era obligatoria hasta los 14 años. En mi generación, llegamos a la universidad un 6% y el resto fracasó. Yo sé bien por qué: iba viendo cómo algunos compañeros se quedaban por el camino, y eran los que venían de entornos más desfavorecidos mientras a nosotros nos preparaban, nos metían en academias...”.

“Yo distingo entre pedagogos y pedagogistas”, añade Alberto Royo, profesor en un centro navarro y autor de ‘Contra la nueva educación’. “Entre los pedagogos hay aportaciones que pueden ser muy útiles para enriquecer la labor del profesor. A los pedagogistas, sin embargo, hay que combatirlos, pues son enemigos del conocimiento que pretenden imponer una metodología única”. La fractura, añade, es cierta y “tiene mucho que ver con el hecho de que el primero dice que enseña a enseñar y el segundo enseña, es decir, un pedagogo habitualmente carece de la experiencia que un profesor sí tiene, diaria y prolongada, y que le permite no elucubrar desde lo ideal, sino extraer conclusiones a partir de esta experiencia. Pero también es habitual que el pedagogo cuestione la labor del profesor, que es quien asume la responsabilidad directa en el aula”.

Torres lamenta la idealización de un pasado en el que “parece que todos aprendían muchísimo y estudiaban muy bien, y no era así, pero todo el mundo piensa que cada modelo es peor que el anterior”. En la crítica a la nueva pedagogía confluye, en su opinión, “un profesorado melancólico que estaba acostumbrado a mandar y al que los demás obedecían, y, por otro lado, las evaluaciones internacionales tipo PISA que evalúan cuatro cosas y se lanzan como bombas educativas”.

El filósofo José Antonio Marina recuerda que su tesis en ‘El bosque pedagógico’ era que el gran problema había sido plantear la situación como una guerra entre modelos excluyentes, el tradicional (centrado en el maestro, en la memoria y los contenidos) y el moderno (centrado en el alumno, en la creatividad y los procesos). “Después de muchos años, estamos comprobando que el enfrentamiento excluyente no tenía justificación, que cada modelo tenía sus aspectos beneficiosos, para algunos alumnos, o para determinadas edades”, añade. “Ahora sabemos más sobre la dinámica personal de aprendizaje y creo que el paso de un sistema a otro debe hacerse dentro del mismo proceso educativo”.

¿Una batalla política?

La identificación entre decadencia educativa y LOGSE ha señalado repetidamente al PSOE, su principal valedor (y continuador a través de leyes como la LOE o la actual LOMLOE) como principal culpable. Una acusación repetitiva desde la bancada del PP: las dos leyes impulsadas por el partido de derechas, la LOCE de 2002 y la LOMCE de 2013, hacían hincapié en la “calidad”, que se antepone a esa decadencia que, sobre el papel, produjo la universalización.

La crítica, no obstante, es agitada por profesores de todo signo político, ya que ni siquiera las leyes del PP han propiciado un retorno a aquel punto en el que todo hizo crac. “La LOMCE se oponía, en efecto, ‘en principio’, pero terminó siendo una secuela más de la LOGSE”, valora Royo. “En realidad, no hay demasiadas diferencias entre las diferentes leyes, salvo detalles cosméticos, aunque probablemente esta última, la ley Celaá o LOMLOE, ha ido más lejos que ninguna, al imponer por ley la disuasión del esfuerzo”, añade Sánchez Tortosa.

La LOMCE no tiene defensores ni siquiera entre los profesores desencantados. “Una aportación que podía haber tenido cierta eficacia, como la introducción de evaluaciones externas, al final se quedó en meras pruebas de diagnóstico, que no suponían cambio de ciclo o de etapa, así que era un maquillaje formal”, prosigue Sánchez Tortosa. Como otros, considera que la LOMLOE ha sido “la puntilla para la enseñanza pública”.

Marina se muestra de nuevo conciliador ante los dos extremos. “La escuela hasta la transición democrática se basaba en dos grandes pilares: el sentido del deber y la obediencia a las normas, dos principios muy eficaces educativamente”, razona. “Mi generación se educó en ese paradigma. Lo malo es que olvidaban los otros dos pilares: el sentido de los derechos y la valoración de la libertad. Como reacción, la nueva escuela se fundó en estos dos factores. De nuevo la educación quedaba coja. Ahora tenemos que intentar recomponerla integrando los cuatro valores”.

Quien piense que España está sola, se equivoca. El debate, en menor o mayor grado, y con distintas particularidades educativas, se ha reproducido en casi todos los países europeos. La propia Finlandia se orientó hacia la nueva educación a partir de los años 90, lo que algunos han identificado con el comienzo de su decadencia. Sánchez Tortosa utiliza el ejemplo de los países asiáticos que no han participado de dicha tendencia, como Corea del Sur: “Desde los 50 hasta la actualidad Corea ha superado a la mayoría de países que estaban por delante en los sistemas de evaluación internacionales”.

Marina habla de una “falta de orgullo educativo”, que es común a otros países occidentales. Como ejemplo, el libro ‘Requiem por la educación nacional’, que acaba de editar en Francia Patrice Romain, antiguo director de un centro educativo, y que encaja en este subgénero.

“Acusa de cobardía a las autoridades educativas porque no se atreven a enfrentarse a modas o a peticiones de padres o a lo políticamente correcto”, explica el filósofo. “El libro de Jonathan Haidt y Greg Loukianoff ‘La transformación de la mente moderna’, o el de Douglas Murray ‘La masa enfurecida’ muestran hasta qué punto en las universidades americanas los mismos alumnos impiden todo posible debate, y los rectores lo aceptan porque se considera que los alumnos son clientes y que el cliente siempre tiene razón”.

¿Es tan mala?

La pregunta del millón de dólares es si realmente la educación española es tan mala y, sobre todo, con qué criterios lo analizamos. PISA, que suele ser utilizada como una de las principales herramientas, tan solo da una imagen parcial, a pesar de sus esfuerzos por incluir cada vez más factores socioeconómicos, y ante todo muestra la diferencia entre regiones de España: algunas están por encima de los países nórdicos y otras, muy por debajo de la media española.

¿Es mala? Responde Sánchez Tortosa: “Como lo vivo a diario y lo he estudiado mucho, si me pides un diagnóstico genérico, te diría que es muy mala. Por eso tienen más valor los alumnos y profesores que mantienen rigor y calidad dentro del sistema. Me parece que últimamente hay ciertas resistencias entre profesores, incluso alumnos y familias, ante la deriva que está tomando desde mucho atrás la enseñanza”.

“Nunca hemos tenido mejor escuela que en la actualidad”, valora por su parte Marina. “Estamos haciendo muchas cosas bien, en situaciones difíciles. Sin duda alguna, cuando yo estudié el Bachillerato salíamos mejor formados, pero ¿cuántos estudiábamos? La selección previa era brutal. Así es muy fácil mejorar el nivel. Los informes PISA nos dicen que estamos en la media de la OCDE y, sin duda, deberíamos estar mas arriba. Pero no hay que olvidar que el efecto escuela, es decir, la influencia que la escuela tiene en el éxito o fracaso educativo, no pasa del 40%”.

Uno de esos temas que no suelen asomar en las discusiones sobre la educación española. “Los factores mas importantes son la procedencia socioeconómica del alumno y el entorno cultural en que vive. La escuela puede mejorar, sin duda. En el 'Libro blanco de la profesión docente' expliqué lo importante que eran tres medidas: mejorar la formación del docente, mejorar la competencia de los equipos directivos y dar mayor autonomía a los centros. Añadiría una cuarta: que la sociedad española se interesara mas por su escuela”. Y devuelve la pregunta: “La educación no interesa a casi nadie, como indican las encuestas del CIS sobre la preocupación de los españoles. Solo se acuerdan de ella como de Santa Bárbara, cuando truena”.

“Debería y podría ser mucho mejor, pero sigue habiendo buenos alumnos y buenos profesores, alumnos que todavía se atreven a ponerse de puntillas para alcanzar el conocimiento, a tender hacia la altura, como decía Rubén Darío, y también profesores que aún se atreven a enseñar”, concluye Royo. “Lo que sí percibo es una enorme desigualdad entre comunidades e incluso entre centros de un mismo territorio. Y esto es grave. En cualquier caso, los profesores no podemos permitirnos caer en el pesimismo. Si la enseñanza no es como nos gustaría, al menos que no sea por nuestra culpa o con nuestra complicidad. Que en nuestras clases aprendan. Que sean otros los que se conformen con entretener y adaptarse a sus gustos. Nosotros continuemos trabajando para abrirles puertas, exijámosles y contribuyamos a que sean, en el futuro, ciudadanos cultos, críticos y sensibles”.

Mientras tanto, el cisma sigue abierto. Como zanja Torres, “la lucha por orientar el sistema educativo hacia lo que tú consideras está siempre a la orden del día”.

LV LA VERDAD de Murcia

Más docentes y ratios más bajas, claves del éxito del nuevo currículo

Los expertos creen que el tercer elemento imprescindible es dar la máxima autonomía real a los centros, para que adapten la docencia al perfil de cada alumno

ALFONSO TORICES. Madrid. Viernes, 26 marzo 2021

El Ministerio de Educación realizó hoy un acto público en el que presentó a representantes de la comunidad educativa las grandes líneas de la reforma con la que quiere cambiar de arriba a abajo los currículos de Infantil a la ESO. Isabel Celaá explicó que se trata de terminar con los contenidos enciclopédicos y la docencia memorística, para centrarse en la adquisición de unas enseñanzas y unas competencias esenciales, que son los que deben asegurar que al final de la educación obligatoria el alumno pueda enfrentarse a los retos de la sociedad del siglo XXI y tenga capacidad para seguir aprendiendo todo su vida.

Para ello, no solo se seleccionaría muy bien lo que se transmite sino que también se cambiará la forma de hacerlo. No se trata de aprender mucha teoría sobre la lingüística sino de que el adolescente sea capaz de expresarse con propiedad, tanto oralmente como por escrito. Es lo que se llama el método competencial. Aprender para actuar.

La tercera ponente del acto fue Guadalupe Jover, una profesora de Secundaria. La docente suscribió en su totalidad la revolución en el currículo que Celaá quiere implantar en el curso 2022-23, pero avisó de que hay varios elementos que si no cambian en paralelo con el currículo pondrán en serias dudas su éxito.

Entre los dos principales destacó la necesidad de que los profesores vean rebajadas sus horas semanales de clase, para poder dedicar más tiempo al diseño de la enseñanza, la cooperación con sus compañeros, las tutorías o al contacto con las familias, y que se reduzca el número de alumnos por profesor (la ratio), para que sea posible hacer una enseñanza más personalizada, que tenga en cuenta la tipología de cada alumno. En resumen, hacen falta más docentes. Alertó también que el cambio ha de ir acompañado de una modernización de la formación inicial del profesorado y que debería replantearse la EBAU, un examen que condiciona la mayor parte de la programación de Secundaria.

Autonomía para los centros

Su antecesor en el atril del salón ministerial fue el profesor de Psicología de la Educación, y uno de los sabios que diseñan el nuevo currículo, César Coll. El experto dejó otro aviso, en este caso dirigido a los consejeros de Educación de las autonomías. Coll defendió que si quieren que el nuevo currículo competencial triunfe deben ser generosos y dar la máxima autonomía posible a cada centro educativo para que lo complete, adapte y aplique. Crean que solo los propios colegios e institutos son capaces de personalizar la educación al perfil de cada alumno. De saber cómo hacer que desarrolle el máximo de competencias, de sacar todo el potencial que puede dar.

La razón de la petición es que el ministerio solo fijará el 60% del currículo (el 50% en comunidades con lengua cooficial), las enseñanzas mínimas nacionales. El resto deben fijarlo entre la consejería y los centros. Si la autonomía acapara, no dejará casi poder de decisión a sus centros.

infoLibre

Se acabó memorizar contenidos: claves del nuevo currículo que prepara Educación

El Ministerio de Educación ha presentado este viernes las líneas maestras del cambio de currículo escolar, un "ambicioso proceso de transformación del proceso educativo español"

Con el nuevo modelo, el departamento de Isabel Celaá pretende dar prioridad a que los estudiantes aprendan competencias vitales para su vida adulta y acabar con el modelo educativo "enciclopédico"

El Gobierno pretende que este nuevo currículo educativo se implante en el curso 2022-2023

Lara Carrasco. 26/03/20

Se acabó el memorizar contenidos para volcarlos en un examen. La escuela, ahora, enseñará competencias para afrontar la vida adulta. El Ministerio de Educación ha presentado este viernes las líneas maestras del cambio de currículo escolar que ya está acometiendo y con el que se dará un vuelco a qué se enseña en colegios e institutos. Y, sobre todo, a cómo se enseña. El departamento que dirige la ministra Isabel Celaá pretende reducir la cantidad de contenidos a memorizar y dar prioridad a que los alumnos adquieran ciertas competencias que les permitan resolver problemas. Es decir, habrá que saber menos —al menos, de memoria—, pero habrá que saber aplicar más y mejor lo aprendido. Esta educación competencial, han aclarado fuentes de Educación, conlleva que cada conocimiento adquirido consiga que el estudiante actúe en el mundo "de forma distinta".

Con esta reforma, presentada este viernes en Madrid en un acto en el que la ministra ha estado acompañada por César Coll, profesor de Psicología de la Educación en la Universitat de Barcelona, y Guadalupe Jover, profesora de Lengua y Literatura, el Gobierno pretende asemejarse a otros países como Portugal, Gales, Escocia, Quebec o Finlandia, un país que siempre sale a la palestra como ejemplo de buen hacer en el terreno educativo. Pero no sólo. Según ha explicado Celaá, este nuevo currículo "se alinea con las directrices de la UE y con los objetivos de desarrollo sostenible y la agenda 2030 y homologa el sistema al contexto educativo y mundial".

En este sentido, el nuevo currículo educativo, más "libre y flexible", pretende "construir personas con capacidad de libre pensamiento", ha explicado Celaá. Hasta ahora, como ha recordado, el sistema educativo se ha basado en un modelo enciclopédico que, según criticó Jover, obliga a los profesores y alumnos a enfrentarse a una cantidad de contenidos "inabarcable" en el que prevalece la enseñanza para afrontar los tradicionales exámenes. Se trata, ahora, de formar alumnos capaces de enfrentarse a los nuevos retos del siglo XXI y adaptarse a la nueva realidad cambiante. El objetivo, ha explicado Celaá, es que "los alumnos dispongan de habilidades para resolver problemas medioambientales o para adaptarse a los requisitos de los nuevos puestos de trabajo que ya nacen a partir del proceso de digitalización", ha dicho la ministra.

Las competencias, que articulan el "perfil de salida" que deberán tener los alumnos al finalizar la educación obligatoria, es decir, con 16 años, son ocho, según ha informado Educación. Los estudiantes tendrán que tener conocimientos en comunicación lingüística —que conlleva expresar opiniones y sentimientos—; en distintas lenguas; en matemáticas y en ciencias de la tecnología; en el ámbito digital; habilidades "para reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente"; "habilidades para actuar como ciudadanos responsables"; habilidades de emprendimiento y creatividad; y habilidades "en conciencia y expresión culturales". Cada una de ellas tiene tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la adquisición de todas las demás y a la consecución de los objetivos planteados por la ley Celaá para la educación básica.

¿Significa esto que desaparezcan para siempre las asignaturas tal y como las conocemos? No. Según han explicado fuentes de Educación, seguirá habiendo materias, pero no serán compartimentos cerrados. Es decir, se podrán compartir conocimientos entre dos asignaturas —por ejemplo, Lengua y Música—, para facilitar la adquisición de esas competencias.

Más libertad para los centros

Con el nuevo currículo, además, el Ministerio pretende dar más poder a las escuelas, que podrán decidir hasta el 5% del currículo por primera vez. Educación, por su parte, disminuirá su competencia en este ámbito a un 60% —o a un 50% en comunidades en las que exista una lengua cooficial— y dará un mayor peso a las comunidades autónomas —que son las competentes en materia educativa— con un 40% o un 50% del poder de decisión.

Según han informado fuentes del Ministerio, el Gobierno pretende que este nuevo currículo educativo se implante en el curso 2022-2023. Ya ha sido presentado a las comunidades autónomas, con las que Educación ya trabaja en la redacción de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. Luego, cada centro, lo adaptará al perfil de su alumnado.

europapress.es

El 63% de estudiantes no cree que la educación online en el confinamiento fuera negativa, frente al 46% de padres

El 59% de los padres admite que el confinamiento les ha hecho participar más activamente en la educación de los niños

MADRID 26 (EUROPA PRESS)

La mayoría de los estudiantes (63%) con conexión a Internet no considera que la experiencia de la educación online durante el confinamiento haya sido muy negativa. De hecho, solo 3 de cada diez estudiantes cree, ahora, que la única fórmula válida es la educación presencial.

Esta percepción no es compartida por los padres, y mientras el 47,35 considera que la presencial es la única fórmula posible, el 46 por ciento opina que la experiencia no fue muy negativa, según los resultados de la encuesta 'Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19', publicada este viernes por el CIS.

En lo que si coinciden la mayoría de padres (78%) y estudiantes (88%) es en la necesidad de que los centros incorporen actividades online de manera creciente de acuerdo con la edad de los alumnos, aunque casi el 90% de padres y estudiantes no comparte que en los cursos de Secundaria la formación debería ser mayoritariamente online.

En el caso de educación superior, también la mayoría de alumnos (69%) están en desacuerdo en primar la educación online sobre la presencial, porcentaje que se eleva en diez puntos en el caso de los padres. Otro punto en el que coinciden progenitores (92%) y estudiantes (94%) es en la necesidad de que los profesores reciban una formación específica y profunda sobre las técnicas pedagógicas de la educación digital.

LA FALTA DE PROTOCOLOS OBLIGÓ A DELEGAR LA EDUCACIÓN EN LAS FAMILIAS

En cuanto al establecimiento de protocolos de educación a distancia por parte de los centros, la encuesta del CIS revela que el 90% de los estudiantes afirmaron que los centros establecieron algún procedimiento online durante el confinamiento y de estos el 86,2% envió materiales de estudio por correo electrónico con las tareas e instrucciones de apoyo y el 95% mantuvieron videocomunicaciones directas con profesores por ordenador o móvil.

Asimismo, el 81,6 usó vídeos o audios grabados por docentes con el contenido de las clases suspendidas. Sin embargo, solo el 57% de los alumnos dice que los protocolos educativos permitieron suplir las clases presenciales y el seguimiento personalizado de manera efectiva y que el 91% de los centros tuvieron que improvisar métodos y protocolos online.

Asimismo, una tercera parte de los estudiantes asumen que la ausencia de protocolos obligó a delegar en las familias y profesores la misión de explicar los contenidos pendientes porque el centro educativo se limitó a enviar por correo electrónico los paquetes de deberes que el alumno debía completar.

En el caso de padres y adultos que han convivido durante el confinamiento con estudiantes, este porcentaje se eleva al 42,6%. En este sentido, el 59% de los padres admite que la necesidad de estar confinados les ha hecho participar más activamente en la educación de los niños o jóvenes.

Respecto a la ayudas para disponer de equipamiento informático o de conexión a Internet para realizar tareas educativas, el 94 por ciento dice no haber recibido ningún apoyo. En cuanto a la procedencia de las ayudas, el 63,5% venía del centro educativo y el 27% de la administración pública y en el 44% de los casos consistió en una tablet o equipo informático.

OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO

Respecto a la formación del profesorado, la mitad de los convivientes con estudiantes considera que el profesorado está altamente cualificado para usar métodos digitales en la educación y el 80% considera que los docentes han podido adaptarse a la situación usando Internet y otras tecnologías digitales disponibles, a pesar de no haber recibido formación específica para ello.

Asimismo, el 54% reconoce que los profesores se han sentido desbordados y solo al 14% les ha resultado muy difícil o imposible contactar con ellos por Internet o telefónicamente. El 12% de los padres encuestados asegura que el centro educativo se desentendió de los alumnos que tenían dificultades de conexión. En el caso de los estudiantes, más de la mitad cree que los docentes no están bien preparados para el uso de herramientas digitales y el 64% opina que estos se han sentido frustrados por las dificultades para realizar su trabajo.

SARRIAXA

"Con el programa 'Bike to Play' buscamos cuidar el medio ambiente y la salud"

28 de marzo de 2021

La educación de calidad es la base de la sociedad del futuro. Esa es la máxima con la que trabajan día a día en el IES Xograr Afonso Gómez de Sarria donde, además de las clases de asignaturas tradicionales, la comunidad educativa participa en un sinfín de proyectos innovadores y sociales que le han valido numerosos reconocimientos, incluso a nivel nacional. Este mes lanzaron la campaña 'Bike to Play. Anímate a 'pedalear' con los que intentan ir más allá y fomentan la creación de rutas seguras para caminar y andar en bicicleta por la ciudad.

Hablamos con José Manuel Valcarce, director del centro.



¿Cuánto tiempo llevas como director del IES Xograr Afonso Gómez?

Soy director desde hace 10 años, aunque, gracias al apoyo recibido de todos mis compañeros, me parece que fue ayer cuando empecé. Esta misma semana hicimos la solicitud de renovación por otros cuatro años más, que fue apoyada por unanimidad por el Claustro y el Consejo Escolar.

¿Qué se necesita para ser director?

Muchas cosas, aunque no es posible con todo: habilidades sociales, habilidades emocionales, habilidades de gestión y trabajo, responsabilidad, empatía, etc

La formación también es clave, ya que debemos tener dominio de los procedimientos administrativos, la legislación educativa y general, la pedagogía y muchos otros. Me quedaría principalmente con habilidades emocionales y empatía.

¿Qué enseñanzas impartes en el centro?

En nuestro centro se distribuyen las enseñanzas de la ESO, Bachillerato en Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y un ciclo medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

¿Cuántos alumnos tienes hoy?

Alrededor de 370 alumnos, 220 en ESO, 130 en bachillerato y 20 en el ciclo.

¿Cuáles diría que son las claves para ayudar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

Es una pregunta muy compleja de responder pero creo firmemente en la colaboración entre familias y profesores y, sobre todo, en la proximidad e implicación de los profesores hacia los alumnos. Para estos últimos, es fundamental crear un clima de centro que transmita positividad a todos los profesores y alumnos, otra responsabilidad en la que los equipos directivos son clave, no solo el director.

Un pilar fundamental en el proceso educativo, como dijiste, es la familia. ¿Cómo es la relación de las familias con el centro?

Bueno, muy bien en la mayoría de los casos, aunque se echa de menos que, a medida que avanza la edad de los niños, se reducen los contactos. Se nota mucho cuando las familias están pendientes y se relacionan con fluidez con el centro. La situación actual, en la que no podemos vernos en persona, no debe frenarnos para mantenernos en contacto a través de los medios a nuestro alcance, ya sea telefónico o telemático.

¿Cuál es el punto débil de los estudiantes que vienen a la escuela secundaria?

Las debilidades son muy diversas, no responden a un patrón común. Es necesario abordar las necesidades de cada uno de forma individual.

Uno de los temas que más preocupan hoy en día en las comunidades educativas son los casos de acoso o intimidación. ¿Se ha registrado algún caso en el centro y tiene algún protocolo de actuación en estos casos?

Por supuesto, es algo de lo que tienes que preocuparte, la tolerancia al acoso tiene que ser cero. En los años que llevo en la gestión, que es lo que mejor conozco, no ha habido casos graves pero sí muchos casos en etapas tempranas, que se han cortado bastante bien. En cuanto al protocolo de actuación, tenemos todos los centros, pero lo más importante es contar con sistemas de seguimiento que nos permitan actuar con prontitud y, sobre todo, poner en marcha programas proactivos que prevengan estas situaciones. En el centro

desarrollamos programas de habilidades sociales, resolución de conflictos y competencia emocional con los estudiantes. Todos estos programas ayudan a prevenir tales situaciones. De hecho, el año pasado logramos la distinción de 'Centro egresado del programa de Educación Responsable', después de tres años muy intensos de formación.

¿Cómo le está afectando la pandemia?

Porque ha hecho las cosas difíciles, como en todos los ámbitos de la vida. Fue un desafío que nos hizo superar y también dejará aprendizajes positivos. Lo que tengo que admitir es que la fatiga física y psicológica está haciendo mella y hay que cuidar mucho los aspectos emocionales.

¿Cuál es la situación del instituto en términos de infraestructura y dotaciones?

En los últimos años el centro ha sido muy renovado, con numerosas obras de mejora, y cuenta con una excelente dotación tecnológica. Cuando un ex alumno o profesor nos visita después de unos años, se sorprende de los cambios. Nuestra aspiración en este momento es expandir la biblioteca, y tenemos esperanzas fundadas de que lo lograremos pronto. También seguimos avanzando en hacer del centro un espacio acogedor, aprovechando la decoración para lanzar mensajes educativos a favor de la igualdad, la inclusión, la ecología y la vida sana, entre otros.

El instituto lanzó este mes la campaña 'Bike to Play', ¿cómo surgió la iniciativa y qué resultados está teniendo?

Surge en el marco de todos los programas de salud y ecología que el centro viene desarrollando desde hace años y que nos han traído muchos reconocimientos. Por ejemplo, hace dos años, Sogama nos reconoció con el 'Ecovaledor' por el proyecto 'Aulas Limpias'. Fuimos uno de los primeros centros de la provincia en ser un 'Centro Cardioprotectado' y nuestros alumnos están capacitados en primeros auxilios. También ganamos un premio en el programa 'Salvavidas' de la Agencia de Donación de Órganos y Sangre, con un hermoso cortometraje.

Buscamos cuidar el medio ambiente y también nuestra salud. Lo que más necesitamos ahora es que se establezcan rutas seguras para promover los desplazamientos a pie o en bicicleta. Contactamos con distintas administraciones e hicimos propuestas que pensamos que serían fáciles de hacer en un pequeño pueblo como Sarria. Los alumnos, y también una parte de los profesores que viven en Sarria, están respondiendo muy bien a la iniciativa y esperamos que con el buen tiempo sea aún mejor. Nos encantaría seguir ampliando los espacios para aparcar las bicis en el centro.

¿Tiene también el sello de vida saludable, otorgado por el Ministerio de Educación, cuál es este reconocimiento?

Es un reconocimiento a todo lo que se ha hecho, y también una responsabilidad, ya que el centro apuesta por seguir trabajando y promover hábitos saludables, tanto en el ámbito de la nutrición como de la actividad física. Debemos trabajar por una educación integral que, más allá de los contenidos curriculares, ayude al crecimiento saludable de las personas y la sociedad.

El año pasado también obtuviste la insignia de escuela inclusiva ...

Sí (risas), últimamente nos hemos ganado muchos premios. Se puso en marcha un muy buen proyecto, con muchas actividades con los alumnos del centro que callaron en la sensibilidad de todos. Fue reconocido con el primer premio a las buenas prácticas en educación inclusiva, y también supuso una inyección económica de 5.000 € que se están invirtiendo en nuevas actividades inclusivas. La verdad es que participamos en todos los proyectos que nos parecen interesantes. Somos muy afortunados de tener un cuerpo docente muy activo e involucrado que tiene una enorme capacidad de trabajo.

¿Dónde está el "éxito educativo" para usted?

En lograr lo mejor para cada uno de nuestros estudiantes.



El PP sienta la 'ley Celaá' ante el Tribunal Constitucional para «salvar la libertad»

Los populares presentan hoy lunes un recurso de inconstitucionalidad contra la Lomloe, en el que impugnan 16 artículos y dos disposiciones adicionales sobre la concertada, la educación especial, la diferenciada y la Religión

Josefina G. Stegmann. MADRID 29/03/2021

El Partido Popular presenta hoy un recurso de inconstitucionalidad contra la Lomloe, más conocida como 'ley Celaá'. El partido lleva la nueva norma educativa al Tribunal Constitucional «para defender y salvar la libertad de las familias», resumen desde el partido.

El recurso, al que ha tenido acceso ABC, impugna 16 artículos de la norma y dos disposiciones adicionales. ¿Y sobre qué tratan? Los populares, a quien se ha sumado UPN en la presentación del recurso, entienden que la norma no respeta la Constitución y desobedece la doctrina del TC relegar la asignatura de Religión (el primer apartado que se trata), vulnerar el derecho de elección de los padres, discriminar a la concertada –al presentar

a la pública como única garante del derecho a la educación—, atacar al castellano y despreciar la educación diferenciada o por sexos. También, el recurso critica la interferencia del Estado en las actividades complementarias (excursiones, visitas a museos...) para asfixiar la economía de la concertada y restringir sus proyectos educativos.

El líder del PP, Pablo Casado, presentará este lunes el recurso en el colegio concertado J.H. Newman del barrio madrileño de San Blas.

La concertada, relegada a favor de la pública

El recurso del PP entiende que la concertada es discriminada por varios motivos. En primer lugar, porque la 'ley Celaá' emplaza a la administración a «incrementar la oferta de plazas públicas con el fin de atender todas las solicitudes de escolarización de la población infantil de cero a tres años», según señala el propio texto legal citado en el recurso. Esto se traduce, según el PP, en que «todas las solicitudes de escolarización en esta etapa sean atendidas por plazas públicas, consagrando así una prestación exclusiva».

En la misma línea por 'vaciar' a la concertada figura el famoso artículo 109 que, como es sabido, elimina la «demanda social» (elección de los padres) consagrada por la 'ley Wert', mientras que el nuevo texto legal promueve un «incremento progresivo de puestos escolares en la red de centros de titularidad pública». La nueva redacción de la ley, dice el recurso, «consagra una planificación de plazas escolares que borra por completo la toma en consideración de la oferta complementaria existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social, canalizándola preferente y prioritariamente a través de los centros públicos, dejando a los concertados y a la voluntad de las familias una función subsidiaria, subalterna y prescindible».

Para apoyar el recurso, el PP cita sentencias del TC (5/1981, de 13 de febrero) que defiende que «la libertad de enseñanza que explícitamente reconoce nuestra Constitución puede ser entendida como proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales». También recuerda la sentencia 86/1985, que dice que «el derecho de todos a la educación incorpora, junto a su contenido primario de derecho de libertad, una dimensión prestacional, en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho».

«Ablación» del carácter vehicular del castellano

El recurso impugna la ya más que conocida eliminación del castellano como lengua vehicular de la enseñanza, por vulnerar la Constitución. «La ablación del carácter vehicular del castellano en la educación supone un incumplimiento de la obligación del Estado de garantizar tal carácter de la lengua oficial de España en el ámbito educativo», dice el recurso en este sentido.

Ya el TC en su sentencia del 6/1982, recuerda el PP, dijo que corresponde al Estado velar por el respeto de los derechos lingüísticos en el sistema educativo y, en particular, el de recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado, pues el deber constitucional de conocer el castellano «presupone la satisfacción del derecho de los ciudadanos a conocerlo a través de las enseñanzas recibidas en los estudios básicos». Los populares advierten de que la Lomloe «elimina el último reducto que permitía a los padres reclamar la efectividad de su derecho a que sus hijos puedan utilizar el castellano como lengua vehicular, normal y natural y que se sitúa al español en una situación de desigualdad en relación con las lenguas cooficiales», sobre todo en Cataluña.

El escrito del PP también impugna que se designe a la asignatura en la que se estudia la lengua cooficial en la correspondiente comunidad como «lengua propia», mientras se refieren a la asignatura en la que se estudia el español o castellano como «lengua castellana». Para los populares, se deja al español «la consideración de lengua no propia, ajena, extraña, obligada o impuesta, que debe aprenderse o estudiarse como una lengua extranjera más».

Educación especial y derechos de los padres

En cuanto a la educación especial hay sobre todo dos elementos que contiene la ley que precupan especialmente. Uno es el apartado que prevé que en el plazo de diez años «los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad», mientras que los centros de educación especial escolarizarían solo a alumnos que necesiten «una atención muy especializada» y sirvan de «apoyo para los centros ordinarios». A juicio del recurso (y de asociaciones en defensa de la especial como *Inclusiva Sí Especial TAMBIÉN*), esto supone el vaciado de los centros de especial a favor de los ordinarios.

A esto se suma que la 'ley Celaá', cuando se refiere a la escolarización de niños con necesidades especiales, apunta que «las administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo».

En el recurso se entiende que la «ley tiene solo en cuenta a las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo, asumiendo, de forma prejuiciosa y manifiestamente inconstitucional, que el más inclusivo es el seguido en centros que no son de educación especial». El recurso vuelve a aludir a sentencias

del TC (38/1981, de 23 de noviembre; 236/2007, de 7 de noviembre), que dicen que en esta materia hay que regirse por los tratados internacionales.

Así, el recurso no ve cumplida la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nueva York de 2006. Si bien el TC defiende la escolarización en centros ordinarios, a menos que tengan que hacerse ajustes «desproporcionados o no razonables», el recurso defiende que «el derecho de las personas con alguna discapacidad a ser escolarizadas en centros ordinarios, y la obligación de las administraciones públicas de hacer los ajustes razonables, no puede convertirse (bajo el pretexto de un exacerbado entendimiento del concepto de educación inclusiva) en excusa, obstáculo o cortapisa del derecho de los alumnos a ser escolarizados y de sus padres a elegir la escolarización de sus hijos en un centro de educación especial cuando consideren que es la mejor opción para el pleno ejercicio y desarrollo de su derecho fundamental a la educación».

Colegios que separan por sexos, fuera del concierto

La 'ley Celaá' elimina de los conciertos a los colegios que separan por sexo. Ya lo habían advertido PSOE y Unidas Podemos en el documento que plasmaba su acuerdo allá por diciembre de 2018, en el que anunciaban que se impediría «la segregación educativa en los centros sostenidos con fondos públicos». La vulneración constitucional que denuncia el PP es sangrante. «Se vulnera el derecho fundamental a la igualdad consagrado en el artículo 14 de la Constitución, se desatiende la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas (art. 9.2 de la CE); se vulnera el derecho fundamental a la educación que el art. 27.1 reconoce a todos para el pleno desarrollo de su personalidad (art. 27.2 de la CE); se viola el derecho fundamental que el art. 27.3 de la CE reconoce a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones; y quiebra la obligación que impone el art. 27.9 de la CE a los poderes públicos de ayudar a los centros que reúnan los requisitos establecidos en la ley».

Pero, además, defienden que este método se utiliza sin prejuicios políticos o ideológicos en los países con sistemas educativos más avanzados, eficaces y exitosos (Alemania, Francia, Inglaterra, Noruega, Canadá o EE.UU).

También recuerdan la presencia de los colegios de educación diferenciada en los tratados internacionales, así como su presencia en la jurisprudencia del TC: «El sistema de educación diferenciada es una opción pedagógica que no puede conceptuarse como discriminatoria. Por ello, puede formar parte del derecho del centro privado a establecer su carácter propio», dice la sentencia 31/2018 de 10 de abril, que agrega que estos centros podrán acceder al sistema de financiación pública.

«Limpieza» de la asignatura de Religión

Mientras la LOE socialista de 2006 preveía la posibilidad de cursar Religión en todas las etapas educativas (Primaria, ESO y Bachillerato), ahora con la Lomloe se elimina por completo la asignatura de religión de la ordenación de las enseñanzas, lo que el PP califica de «limpieza».

Así, los populares entienden, basándose en sentencias del TC, que se produce inconstitucionalidad por omisión al no incluir la asignatura de religión «en la ordenación de las distintas etapas educativas, siendo el Estado quien, en recto y debido ejercicio de la competencia atribuida por el art. 149.1.30º de la Constitución ha de hacerlo».

De acuerdo con la doctrina constitucional (STC 38/2007 de 15 de febrero y 31/2018, de 10 de abril), el recurso recuerda que «los poderes públicos están obligados, en virtud de la vertiente prestacional del derecho fundamental a la educación reconocido en el art. 27.1 de la CE, y en virtud del derecho a la libertad religiosa consagrado en el art. 16.1 de la CE, a crear, establecer y regular las condiciones adecuadas para que los padres puedan dar a sus hijos la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones. La ordenación y regulación de la asignatura de religión en la organización de las enseñanzas es el cauce adecuado para posibilitar el pleno ejercicio del derecho fundamental a la libertad religiosa y es manifestación del deber de cooperación con la Iglesia Católica y demás confesiones que pesa sobre el Estado por virtud del art. 16.3 de la Constitución».

Respecto a la Religión también aborda la situación de los profesores de Religión. La Lomloe suprime un párrafo de la LOE (ley que modifica) que entregaba a las confesiones religiosas la propuesta para la docencia en la enseñanza de la Religión.

El PP recuerda que el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales señala que: «La enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el Ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza». También se vulnera el artículo 16.1 de la Constitución, «que reconoce y garantiza el derecho fundamental a la libertad religiosa, que comprende, como contenido esencial, la facultad de las confesiones religiosas para proponer a las personas que impartan la asignatura de Religión».

Citan nuevamente la sentencia 38/2007 que señala que la impartición de la enseñanza religiosa se debe realizar «por las personas que las confesiones consideren cualificadas para ello y con el contenido dogmático por ellas decidido».

Por otro lado, mientras se espera qué va a pasar con la asignatura en el decreto de desarrollo de la nueva norma, sí está claro que no serán los profesores de Religión los encargados de impartir la nueva materia no

confesional Cultura de las Religiones: «El ministerio se ha cerrado en banda y ha dicho explícitamente que su papel se restringirá a la Religión confesional y que serán los profesores del área de Sociales los que impartan la asignatura», denuncia Antonio Amate, secretario general de la Federación de Enseñanza USO, relatando una reunión con Celaá del pasado mes de febrero.

Actividades complementarias

El recurso también se centra en la nueva redacción que la Lomloe establece en el artículo 88.1 de la LOE. Este artículo regulaba la prohibición de que los centros percibiesen cantidades obligatorias de los padres, por impartir enseñanzas declaradas gratuitas. Esta prohibición no incluía, obviamente, las cuotas que las familias pagan por los servicios complementarios y actividades extraescolares, que podían tener un precio no lucrativo y un carácter voluntario (todo ello en consonancia con lo establecido en el artículo 51 de la LODE).

Sin embargo, la 'ley Celaá' elimina de la excepción a las actividades voluntarias de forma incomprensible. Lo que podrá suponer, en la práctica, que los centros reciban cualquier tipo de aportación por la impartición de dichas actividades, obligándoles a asumir el coste de las mismas.

Esta modificación atenta contra el derecho constitucional de creación de centros y la capacidad del titular de dotarles de un proyecto educativo determinado, que incluya la oferta de actividades complementarias, al hacer inviable económicamente esta posibilidad, sobre todo para los centros concertados que no reciben más cantidad de la administración que el módulo de conciertos que no se destina a dichas actividades.

Por otro lado, la Lomloe añade una prohibición absoluta de que las actividades complementarias «estables» (las que se repiten todas las semanas) puedan formar parte del horario escolar del centro. Esto supone un ataque adicional al derecho de creación y al proyecto educativo del centro y resulta contradictorio con la normativa reguladora de las actividades complementarias que señala que el horario escolar comprende el horario lectivo y las actividades complementarias. En suma, esta novedad de la Lomloe resulta contraria al artículo 27 de la CE y es contradictoria respecto a la LODE.

El documento del PP vuelve a citar sentencias del TC (77/1985) que señalan que este avaló la constitucionalidad del carácter no lucrativo de las actividades extra concierto, «con lo que admitía la posibilidad de realizar aportaciones, siempre que no fueran lucrativas, sino que estuvieran dirigidas a la cobertura de costes. Pero, lógicamente, no avaló la prohibición radical y absoluta de percibir cualquier cantidad o aportación, ni mucho menos, la prohibición de integrarlas en el horario escolar del centro».

Agrega el recurso que «la interferencia del Estado, limitando estas actividades, impidiendo cualquier aportación y restringiendo su integración en el horario escolar del centro, no sólo tiene como consecuencia la quiebra de la libertad de creación y organización de los centros en el marco de una libertad de mercado, sino la indisoluble consecuencia de afectar a la finalidad ínsita de la educación: el libre desarrollo de la personalidad, restringiendo la libertad de los centros para organizar su enseñanza y actividades que son cauce y medio para su consecución».

eldiario.es

El Gobierno se prepara para llevar a los tribunales el nuevo intento de Vox y el PP de poner en marcha el veto parental

El Ministerio de Educación recurrirá inmediatamente si se aprueba el proyecto en Murcia de que los padres puedan impedir que sus hijos participen en actividades escolares relacionadas con la igualdad y la diversidad sexual: "Ante todo está el derecho de los menores a la educación integral"

Daniel Sánchez Caballero. 29 de marzo de 2021

El Ministerio de Educación recurrirá la implantación del veto parental en Murcia si se aprueba (cuando se apruebe). Como ya hiciera tras el primer intento del Gobierno del PP de imponer el llamado pin parental el pasado curso, el departamento que dirige Isabel Celaá acudirá a la Justicia para frenar esta medida, según informan fuentes del ministerio.

"Ante todo está el derecho de los menores a la educación integral, que incluye la educación afectivo-sexual, la igualdad y la prevención de la violencia de género. Esas cosas que a algunos no les gustan", explica una portavoz de Educación. El Ministerio asegura que el veto parental, al menos en la versión conocida hasta ahora, va contra varias leyes españolas y contra varios tratados internacionales (que también son ley) suscritos por España porque atenta contra el derecho a la educación de los menores, y este derecho asiste a los hijos, no a sus padres. Además, recuerda el Ministerio, este año está vigente la nueva ley educativa, la LOMLOE, que devuelve voz y sobre todo voto a las familias dentro de los consejos escolares de los centros, y estos son los únicos que pueden decidir sobre las actividades complementarias que serán objeto del veto.

Este va a ser el segundo intento del PP de implantar en Murcia una de las propuestas estrellas de Vox. El pasado curso escolar, el Ejecutivo murciano, formado entonces por populares y ciudadanos pero necesitado

del apoyo de la formación ultra para sumar mayorías, llegó a enviar a los centros escolares unas indicaciones en las que explicaba que "aquellas [actividades] que vayan a ser impartidas por personas ajenas al claustro del centro educativo se dará conocimiento a las familias (...) al inicio del curso escolar con objeto de que puedan manifestar su conformidad o disconformidad con la participación de sus hijos menores en dichas actividades".

Las "actividades" a las que se referían estas instrucciones son las llamadas actividades complementarias que se realizan en los centros. La Junta de Andalucía (no difieren mucho en el resto de comunidades) las define como "las organizadas por el centro durante el horario escolar, de acuerdo con el proyecto curricular, y que tienen un carácter diferenciado de las propiamente lectivas por el momento, espacios o recursos que utilizan. La asistencia a estas actividades será obligatoria, igual que a las demás actividades lectivas".

En concreto, a Vox le molestan las destinadas a educar al alumnado en la diversidad sexual y la igualdad de género, que en el partido de Abascal califican de "juegos eróticos" y sitúan "cerca de la corrupción de menores". Un ejemplo de estas podría ser el programa navarro Skolae, en el punto de mira de los sectores más conservadores desde su implantación y que incluso ha sido denunciado por la asociación de AMPAs católicas Concapa (con poco éxito). La realidad es que el programa ha recibido varios premios, entre ellos uno internacional de la UNESCO llamado 'Educación a mujeres y niñas 2019'.

A la espera de conocer la redacción específica que tendrá el veto parental en esta ocasión, el anterior intento planteaba el 'no' a las actividades complementarias como posición estándar de las familias. Esto es, si los padres, madres o tutores legales no entregan en el centro educativo el documento con el permiso explícito para realizar una actividad "se entenderá que muestran disconformidad con la participación del menor en tales actividades". Un olvido y alumno descartado.

Pandemia y olvido

La medida nunca llegó a aplicarse de facto, y cuando se hizo público que se habían enviado estas instrucciones el Ministerio de Educación recurrió la decisión. El Tribunal Superior de Justicia de Murcia suspendió cautelarmente la aplicación del veto mientras resolvía la situación. Era enero de 2020. Antes de que al tribunal le diera tiempo a entrar en la cuestión, estalló la pandemia y la emergencia educativa a corto plazo dejó el veto parental aparcado. Llegó julio, se acabó el curso y el TSJM decidió archivar el caso sin resolverlo porque el objeto en disputa había desaparecido del mapa.

El pasado verano, probablemente por las mismas razones de emergencia educativa, ni se habló del tema. Hasta la moción de censura de la semana pasada, cuando se supo tras el fracaso de la misma que el PP había propuesto a Vox no solo implantar el veto parental, sino ejecutarlo: el presidente López Miras le ha ofrecido a Vox la Consejería de Educación. El presidente murciano afirmó este pasado lunes que él no habla de "pin parental" porque no sabe "lo que significa exactamente eso", pero que apoyará "todos los mecanismos que garantizan dar plena libertad a los padres para decidir la educación de sus hijos, siempre que sean legales y que respeten la libertad de cátedra y de la profesionalidad de los docentes de la Región de Murcia". Si la máxima de que comportamientos pasados predicen actuaciones futuras se cumple, los murcianos pueden dar por hecho que habrá veto parental en Murcia.

O al menos lo intentarán y la situación parece abocada a resolverse en un tribunal. El Ministerio está convencido de que le asiste la razón y recurrirá en cuanto se apruebe la medida, según explica una portavoz. A la espera de los detalles, que tendrán que ajustarse a la manera en que se plantee el veto parental, el recurso se basará en el derecho a la educación y todas las normas, nacionales e internacionales, que lo respaldan.

Un derecho recogido en varias leyes

Empezando por el escalón más alto de la pirámide normativa, la igualdad de sexos está amparada como un derecho fundamental en el artículo 14 de la Constitución (el que atañe a la igualdad de los españoles ante la ley y que tanto le gusta citar a la derecha a la hora de defender la libertad educativa). En el siguiente peldaño, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Convenio Europeo y la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño (tres tratados internacionales ratificados por España y que normativamente solo están por debajo de la Carta Magna) defienden el derecho a la educación en igualdad, sostiene Educación.

El tercer nivel lo conforman las leyes orgánicas españolas. Las de Educación, Igualdad o Violencia de Género instan a "comprender y respetar la igualdad de sexos", "fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres", "evitar comportamientos sexistas", "la promoción de una visión de la sexualidad en términos de igualdad", "el reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual" o "el desarrollo armónico de la sexualidad acorde con las características de las personas jóvenes".

Hay más. Estas generalidades –podría aducir alguien– se concretan por ejemplo en la ley del aborto, que especifica que "los poderes públicos apoyarán a la comunidad educativa en la realización de actividades formativas relacionadas con la educación afectivo-sexual". También la nueva ley de Educación, la LOMLOE, entra en la cuestión. El artículo 121 habla del proyecto educativo de un centro, y especifica que "incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos". Además, explican fuentes de Educación, la nueva ley devuelve a los consejos escolares de los centros el voto que le quitó la LOMCE, de manera que las familias, presentes en este órgano, vuelven a ser un actor a la hora de decidir las actividades.

Por último, recuerdan desde el Ministerio, las familias no pueden aducir que no conocen las actividades complementarias que va a desarrollar su colegio, otro de los argumentos que suele utilizar Vox. Según la normativa, las actividades complementarias que se van a realizar durante un curso aparecen incorporadas en el plan general anual del colegio, donde se recogen las programaciones, y en el proyecto educativo del centro, que debe ser aprobado por el consejo escolar antes de que empiece el curso.

La ministra Celaá se reunió este pasado miércoles con varias organizaciones que le pidieron que defienda el derecho de la infancia a la educación igualitaria y al conocimiento en diversidad afectivo-sexual, familiar y de género. La presidenta de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB), Uge Sangil, le pidió a Celaá medidas concretas contra el veto parental; el de la Fundación Triángulo, Raúl González, recordó que "el sistema educativo tiene la obligación de proteger a la infancia ante cualquier tipo de violencia" y la de Chrysallis, Ana Valenzuela, incidió en que "la educación en igualdad no es un privilegio de las familias (...) sino una obligada responsabilidad de los poderes públicos".

europapress.es

El segundo trimestre del curso escolar concluye con un 99,6% de aulas abiertas y menos de siete grupos confinados

MADRID, 29 Mar. (EUROPA PRESS) -

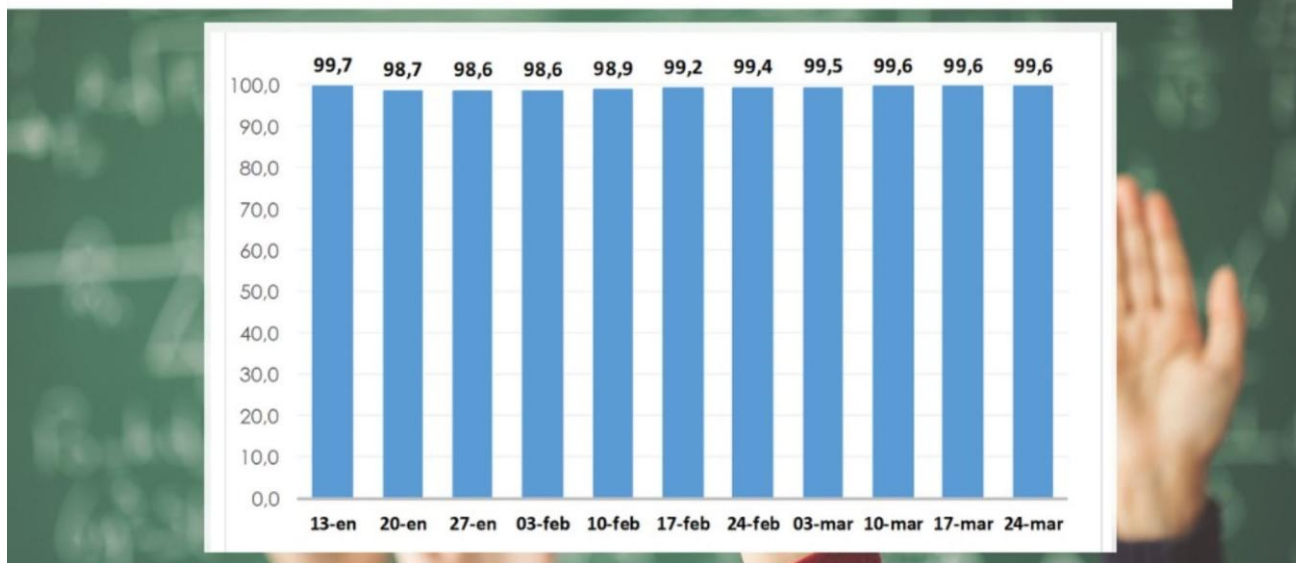
El 99,6 de las aulas de centros educativos de toda España están abiertas cuando está a punto de finalizar el segundo trimestre del curso 2020-21, con un 0,4% de aulas en cuarentena (lo que implica un 6,8% de grupos confinados) a causa de la pandemia, según los datos facilitados por las Comunidades Autónomas al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Ministerio añade que solo dos centros escolares estaban cerrados la semana pasada, lo que supone el 0,01% de los centros. Educación subraya que el curso escolar se inició en pasado mes de septiembre con el 0,7% de las aulas en cuarentena y que en ningún momento se llegó al 2% de aulas en cuarentena, finalizando el primer trimestre con el 0,6% de aulas en cuarentena.

Tras las estas navideñas, entre finales de enero y principios de febrero, se registró una pequeña subida hasta alcanzar el 1,4% de aulas en cuarentena aunque, desde entonces, el porcentaje ha ido bajando hasta los niveles actuales.

Durante estos dos trimestres de curso, los centros cerrados no han superado los 43 centros cerrados al mismo tiempo (un 0,15% del total), cifra que se alcanzó a nales de enero, tras las estas navideñas.

PORCENTAJE DE AULAS ABIERTAS. SEGUNDO TRIMESTRE (ENERO-MARZO 2021)



Ante esta situación, la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha reiterado su agradecimiento a todas las administraciones educativas, profesorado, equipos directivos de los centros, resto de trabajadores de los centros educativos, alumnado y familias por su esfuerzo para mantener las escuelas abiertas.

También ha recordado la importancia de respetar las medidas de prevención y control durante las vacaciones de Semana Santa, así como durante los próximos meses, para poder culminar el curso escolar de manera presencial en la mayoría de los niveles educativos pues, como destaca Educación, España es de los pocos países que ha mantenido abiertos los colegios durante estos dos trimestres de curso escolar.

Organismos internacionales como UNESCO, UNICEF o el Centro Europeo para Prevención y Control de Enfermedades (ECDC) han alertado del efecto negativo del cierre generalizado de los colegios en la salud física y emocional de los alumnos, además de afectar su rendimiento y desarrollo académico, un riesgo que principalmente puede afectar a los alumnos más vulnerables, que pueden quedar desconectados por falta de recursos.

Por este motivo, recuerda Educación, se han recogido todas las medidas higiénico-sanitarias y de organización de los centros en la guía 'Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021', elaborada por el Ministerio de Sanidad y que se ha ido adaptando según la evolución de la situación epidemiológica.

EL PAIS

Los precios de los másteres obligatorios para ejercer bajarán con el único voto en contra de Madrid

Todas las comunidades del PP, salvo esta región, se posicionan a favor de que los posgrados habilitantes cuesten lo mismo que las carreras. La operación supone 10,57 millones

ELISA SILIÓ. MADRID - 29 MAR 2021

El Gobierno de la Comunidad de Madrid se ha quedado solo este lunes en la Conferencia General de Política Universitaria en su rechazo a que las tasas de los másteres habilitantes —los estudios que hay que obligatoriamente cursar para ejercer de abogado, psicólogo o profesor de secundaria— se reduzcan hasta equipararse con las matrículas de las carreras del curso 2022-2023, que están en proceso de descenso en las regiones más caras. El resto de las comunidades gobernadas por el Partido Popular —Andalucía, Castilla y León, Galicia y Murcia— se han mostrado partidarias de la propuesta hecha por el Ministerio de Universidades a las autonomías, que son las competentes para establecer los precios. La operación tiene un coste reducido, 10,57 millones de euros. El País Vasco (PNV y PSOE), como siempre por motivos competenciales, se ha abstenido. Los másteres no habilitantes, mayoritarios y más costosos (1.920 euros de media frente a los 1.440 de los profesionalizantes) no se tocan. La iniciativa ha salido adelante con 15 votos a favor.

La Consejería de Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid ya no está en manos de Ciudadanos, sino del popular Enrique Ossorio, el responsable de la consejería de Educación. El rechazo de Madrid, que tendrá que desembolsar casi cuatro millones de euros, solo tiene un carácter simbólico porque rige lo acordado en la Conferencia General de Política Universitaria, y el gobierno autonómico tendrá que bajar los precios de estos másteres, aunque no quiera, en los próximos dos cursos. En Madrid, los inscritos en un posgrado habilitante pasarán de pagar de media casi 1.800 euros a abonar 1.100 por año. Mismas cifras en Cataluña, donde la matrícula viene condicionada por la renta familiar (muchos alumnos pagan menos). Los recortes se apreciarían menos en posgrados de regiones con cuantías más bajas —en Andalucía se pasa de 821 a 754 euros— y no afecta a los másteres impartidos en Galicia, Castilla-La Mancha y Canarias, que cuentan con unas tasas bajas como los grados.

La comunidad que tendría que desembolsar más es Madrid —tendrá que reservar una partida extra de casi cuatro millones de euros—, seguida de Cataluña (2,5 millones) y Castilla y León (1,2 millones). La noticia ha sorprendido al ministerio, pues el pasado mayo propuso una bajada gradual de los precios de las carreras hasta el nivel de 2011 —anterior al *tasazo*— y en ese caso Castilla y León, Andalucía y Murcia sí se posicionaron en contra, alegando falta de recursos, aunque están forzadas a bajar los precios de grado. Galicia, que tiene las tasas universitarias más bajas de España, no entró en una guerra que no le afectaba.

El gasto lo asumen las comunidades dentro de los presupuestos y las transferencias normales, y compensan de esta forma el desequilibrio a las universidades, que son muy partidarias de que los alumnos abonen menos tasas —España se sitúa entre las comunidades con las tasas más altas de Europa—, pero no a costa de su presupuesto, que está muy mermado. “Hemos votado en contra porque no garantizan la financiación adicional a las universidades”, señala un portavoz de la Consejería de Universidades madrileña. “Y la regulación sobre financiación autonómica establece que, cuando una actuación del Gobierno de la nación suponga un mayor gasto o un menor ingreso para la comunidad autónoma —y en este caso es un menor ingreso para las universidades— debe financiarlo el Estado”.

Por la pandemia de coronavirus, los campus han recibido grandes partidas de fondos comunitarios —400 millones para hacer frente a los cambios imprevistos o 124 millones para mejoras informáticas— y el Gobierno central se ha comprometido a ir aumentando el gasto en universidades, que bajó un 21% en una década. En noviembre resultó controvertido que Madrid, que a diferencia de otras comunidades no beca a sus alumnos erasmus, gastase su fondo covid en pagar becas universitarias con dinero del Estado.

El pasado jueves en el Senado, el ministro Manuel Castells reprochó a Madrid ser la única comunidad de España que no ha empezado a bajar el precio de las carreras, a diferencia de Cataluña (ha reducido este curso un 30%) o Aragón. Y emplazó al Gobierno gallego, el único con mayoría absoluta del PP y con tasas muy bajas, que enseñe la senda a la Comunidad de Madrid.

La **Opinión** www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

"Nos van a tener en la calle todos los días"

CC OO y UGT amenazan con movilizaciones si Educación pasa a uno de los expulsados de Vox

María Jose Gil. 30-03-21

CC OO y UGT no están dispuestos a consentir que el presidente regional, Fernando López Miras, entregue a los expulsados de Vox la Consejería de Educación a cambio del apoyo de los tres parlamentarios liderados por Juan José Liarte. Ambos sindicatos amenazan con salir a la calle a diario y volver a llevar a los tribunales el pin parental, que ya fue rechazado por el Tribunal Superior de Justicia el curso pasado. El grupo de los exdiputados del partido de Abascal también pretende incluir en el acuerdo el llamado cheque escolar, una fórmula contemplada como una compensación a los padres que no llevan a sus hijos a los centros públicos.

Los secretarios generales de ambos sindicatos, Santiago Navarro y Antonio Jiménez, respectivamente, se reunirán hoy con López Miras para tratar, entre otras cuestiones, la remodelación anunciada por el jefe del Ejecutivo regional.

Al encuentro está previsto que asistan también los secretarios generales de la Federación de Enseñanza de CC OO, Nacho Tornel, y de la Federación de Empleados de los Servicios Públicos de UGT, Antonio Martínez Peñaranda.

La reunión se produce en la recta final de las negociaciones entre el jefe del Ejecutivo regional y los tres diputados que votaron en contra de la moción de censura a López Miras a cambio de conseguir un asiento en el Consejo de Gobierno.

Desde el primer momento su objetivo ha sido la Consejería de Educación, que habría ocupado la diputada Mabel Campuzano, aunque el acuerdo ha chocado frontalmente con los sindicatos de la enseñanza. Esta oposición podría llevar a López Miras a reconsiderar el pacto y a ofrecer al grupo liderado por Liarte otra consejería.

El secretario general de la Federación de Enseñanza de CC OO dejó claro que si el presidente pone la Consejería de Educación en manos de los ultraconservadores y se establece el cheque escolar, «nos tendrán enfrente».

Nacho Tornel considera que la única pretensión del acuerdo es «vaciar las arcas públicas y desviar los fondos que están destinados a la escuela pública a la enseñanza privada, elitista y confesional», a la que cree que solo tienen acceso las familias más pudientes, «con la capacidad económica para pagar las cuotas mensuales» y los demás gastos que cargan estos centros a los padres.

El responsable de Enseñanza de CC OO aseguró que el sindicato está dispuesto a aplicar «cualquier medida contundente, desde negarnos a entregar las notas hasta cerrar los centros» para evitar que Educación pase a manos de los antiguos diputados de Vox.

También volverá a llevar el pin parental a los tribunales, tal y como hizo CC OO el año pasado, cuando el Ejecutivo aceptó lo que Nacho Tornel considera «una censura educativa», para poder contar con el voto de Vox en los Presupuestos de la Comunidad para 2020.

Por su parte, el secretario de la Federación de Empleados de los Servicios Públicos de UGT aseguró que el sindicato está dispuesto a salir a la calle «todos los días, si es necesario. Nuestro planteamiento es claro, no vamos a aceptar el cheque escolar».

Martínez Peñaranda da por hecho que será difícil para López Miras eludir la entrega de Educación a los parlamentarios que siguen formando parte del Grupo Parlamentario de Vox, aunque fueron dados de baja por la formación de Abascal. El dirigente de UGT señaló que «van buscando consejerías con mucho peso», que manejan grandes recursos, como Educación o Sanidad, y dejó claro que el sindicato «no va a aceptar sus chantajes políticos».

Las movilizaciones de la enseñanza contra el acuerdo que ha permitido a López Miras seguir en la Presidencia de la Comunidad se iniciaron inmediatamente después de que se conociera el pacto, con protestas ante el Palacio de San Esteban, sede la Presidencia, y la Asamblea Regional.

El TSJC dicta otros dos fallos que obligan a dar el 25% de las clases en castellano

EFE. 30 de marzo de 2021

El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) ha dictado dos sentencias que anulan los proyectos lingüísticos de las escuelas públicas Bogatell de Barcelona y Josefina Ibáñez de Abrera (Barcelona) porque no garantizan que al menos un 25% de la enseñanza se imparta en castellano.

Las dos sentencias, dictadas por la sección quinta de la Sala de lo Contencioso Administrativo del TSJC, también se pronuncian sobre el efecto de la LOMLOE (conocida como Ley Celaá) y concluye que no cambia la situación anterior porque, según la doctrina del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo, el carácter de lengua vehicular del castellano en el modelo educativo catalán deriva directamente de la Constitución española.

Jurisprudencia del Supremo

Ambas sentencias, notificadas hoy y a las que ha tenido acceso Efe, recogen la jurisprudencia dictada por el Tribunal Supremo que "reconoce al actor el derecho de sus hijos menores a recibir, durante su enseñanza obligatoria, junto con sus condiscípulos, en el centro y curso en el que sigan sus estudios, una enseñanza que incluya el castellano como lengua vehicular, en proporción razonable".

El tribunal entiende que "en defecto de su concreción por la Administración demandada" la proporción razonable es "fijar la presencia mínima del castellano como lengua vehicular, en el curso y clase donde el hijo de los recurrentes sigue sus estudios, en un 25 % de las horas efectivamente lectivas, debiendo impartirse en dicha lengua oficial, además del área, materia o asignatura lingüística correspondiente a su aprendizaje, cuanto menos otra área, materia o asignatura no lingüística curricular de carácter troncal o análoga".

Las dos sentencias anulan los proyectos lingüísticos de la escuela Bogatell y del colegio Josefina Ibáñez, ambos públicos, porque no contemplan el castellano como lengua vehicular y no han acreditado que el 25% de enseñanzas curriculares sean en castellano.

Satisfacción en la AEB

La Asamblea por una Escuela Bilingüe de Cataluña (AEB) ha mostrado su satisfacción por las dos nuevas sentencias porque "obligarán a cambiar todos los proyectos lingüísticos de los centros educativos públicos de Cataluña que en un 95% de los casos sólo establecen que el catalán es la lengua vehicular de enseñanza".

Reclama anular todos los proyectos lingüísticos de los centros educativos catalanes que no contemplen el castellano como lengua vehicular de enseñanza y no establezcan la presencia mínima del castellano en un 25 % de las horas efectivamente lectivas.

LA PROVINCIA
DIARIO DE LAS PALMAS

Educación saca a la pizarra los referentes femeninos

Visibiliza la aportación de mujeres canarias en distintos ámbitos a través de una nueva colección de recursos educativos digitales

La Provincia. Las Palmas de Gran Canaria. 30-03-21

La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias visibiliza la aportación de mujeres canarias en los ámbitos de las humanidades, las ciencias, las artes o la política, entre otros, con la publicación de una nueva colección de recursos educativos digitales dirigidos a alumnado de Primaria y Secundaria.

Una propuesta para conocer las historias de mujeres referentes y valientes que desafiaron su tiempo como Mercedes Pinto, María Rosa Alonso, Josefina Pla, Lola Massieu, Baldomera María García Fuentes, María de Betancourt y Molina, o Isabel González González (conocida como Azucena Roja); un recorrido por sus aportaciones al patrimonio cultural del Archipiélago a través de estos materiales promovidos por el Área de Igualdad y Educación Afectivo-Sexual en colaboración con el Programa Enseñas.

El director general de Ordenación, Innovación y Calidad educativa, Gregorio Cabrera, ha indicado que esta iniciativa es una oportunidad para que el alumnado se aproxime a la realidad de las mujeres canarias en las diferentes etapas de nuestra historia y las visualicen como protagonistas, como sujetos y agentes históricos con un papel relevante. "A través de esta acción, junto a otras iniciativas que desarrollamos desde el departamento, se fomenta una perspectiva de género para que tanto mujeres como hombres tomen conciencia de la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades y de acceder a una cultura global y de libertad, como derechos democráticos", agregó.

En la edición digital del tercer volumen del libro "Mujeres Canarias", se ofrece un acercamiento a 15 mujeres que esculpieron su futuro frente a todo tipo de adversidades, y que se suman a las figuras recogidas en los dos

volúmenes anteriores de esta publicación. Se presentan dos versiones para su consulta y descarga, una para Educación Primaria y otra para Secundaria, que se acompañan de un cuaderno de coloreables.

Asimismo, se ofrece una guía de actividades de los tres libros "Mujeres Canarias" dirigida a Primaria; un recurso de trabajo en el aula a partir de actividades que fomentan la creatividad y participación del alumnado, así como una educación en valores coeducativos, inclusivos y democráticos.

Completan la propuesta, la Guía de Historia de las Mujeres de Canarias -un recurso que permitirá a la comunidad educativa aproximarse a la historia colectiva de las mujeres del Archipiélago, desde las primeras poblaciones hasta nuestros días- y cinco situaciones de aprendizaje (3 para Primaria y 2 para Secundaria) que promueven un contexto de aprendizaje a partir del estudio de una selección de las protagonistas de este proyecto educativo.

Todos los materiales, que se enmarcan en el Plan para la Igualdad y prevención de violencia de género de la Consejería Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, y se han elaborado con cargo a los créditos recibidos del Ministerio de Igualdad, se pueden consultar y descargar en el siguiente enlace:

https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/mujeres-canarias-educacion-secundaria/?fbclid=IwAR1yUs7_e_WrU-ZO6-DQNcF0UJ08IR3RcfWo6V8rx0dt4EVSDfUX7wrCdQk

europapress.es

Celaá defiende que la LOMLOE es "plenamente constitucional" y dice que el PP se opuso "desde el primer momento"

MADRID, 30 Mar. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha defendido este lunes que la nueva Ley educativa, conocida como 'Ley Celaá' (LOMLOE), es "plenamente constitucional" y ha acusado al PP de oponerse a la reforma "desde el primer momento". "La ley está perfectamente anclada en la Constitución.

Defiende el derecho a la educación de todos, la libertad de enseñanza e incluye la libertad de elección de las familias", ha asegurado la ministra en declaraciones a RNE, recogidas por Europa Press, en las que ha recordado que la tramitación de la ley educativa contó "con más de 1500 enmiendas" del Congreso y del Consejo Escolar del Estado de las cuales un número amplio fueron "aceptadas".

"Esta ley es plenamente constitucional, garantiza el dominio pleno y equivalente del castellano y de las lenguas cooficiales, y el tratamiento con más recursos a los centros ordinarios para tratar la discapacidad", ha insistido Celaá después de que el PP presentara este lunes el recurso de inconstitucionalidad contra la LOMLOE, argumentando que el texto "es un atentado contra la libertad".

La titular de Educación ha recordado que los 'populares' se opusieron al proyecto de ley "cuando no había sido publicado en el boletín del Parlamento". "Difícilmente podría entrar a debatir, cuando se opuso en el primer momento", ha señalado la ministra, quien ha recalcado que es una ley "que no ataca a nadie y favorece a todos los sectores".

A su juicio, el PP está "siguiendo las costumbres" de llevar "las leyes orgánicas de progreso" al TC. Además, Celaá ha señalado que la Comisión Europea ha afirmado que la nueva ley educativa "no vulnera ningún tratado europeo".

Preguntada por la respuesta al diputado del PP Juan José Matarí, padre de una hija con síndrome de Down, en el Pleno del Congreso, Celaá ha explicado que se trata de una "falsa polémica" que "está construida". "Para nada hice, salvo alguna ocasión, referencia a la educación especial, salvo para afirmar por qué iba a ser inconstitucional el incrementar los recursos en centros ordinarios", ha dicho la ministra, que también ha asegurado que pidió disculpas al parlamentario "por que quizá alguna frase le pareció desairada, pero no por el tratamiento de la discapacidad".

EL PAIS **C. de MADRID**

La bajada de ratios en las aulas de Madrid provoca que el 90% de alumnos de 1º y 2º de la ESO apruebe todo

El éxito casi total de los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria tras el segundo trimestre contrasta con los resultados de 3º y 4º, perjudicados por la semipresencialidad

BERTA FERRERO. Madrid 30 MAR 2021

Los alumnos de primero y segundo de la ESO han terminado el segundo trimestre del curso covid con un 90% de éxito, un dato que contrasta con el de hace dos años, que se situaba en un 75%. "Se ha notado de manera

muy positiva la bajada de ratios en las aulas [menos alumnos por profesor]", explica Esteban Álvarez, presidente de la asociación de directores de instituto (Adimad), que ha recabado los datos. La buena noticia, sin embargo, tiene los días contados, ya que la Comunidad ha anunciado que el próximo curso las ratios volverán a las de hace dos años, en contra de lo que prometió Isabel Díaz Ayuso.

La segunda evaluación del curso ha puesto también sobre el papel datos preocupantes. Los alumnos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que sufren las consecuencias de la semipresencialidad, siguen su debacle particular: si en el primer trimestre suspendieron un 20% más que en años prepandémicos, en el segundo han caído algunos menos (un 15% más que antes), pero los que suspenden, suspenden mayor número de asignaturas. "Están abandonando a los más vulnerables", lamenta el director.

Este curso tan particular se está caracterizando por la toma de decisiones ligadas a la pandemia.

Primero, la Consejería de Educación decidió a principio de curso bajar el número de alumnos permitidos por aula para cumplir con las medidas sanitarias. De hecho, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció que quería que esa decisión fuera "permanente". Eso implicó el desdoble de clases y la contratación de profesorado (10.610, de los que 1.117 eran docentes de apoyo para los alumnos con dificultades debido al confinamiento del curso anterior).

Segundo, optó por la semipresencialidad desde tercero de la ESO en adelante, una decisión que han intentado revertir asociaciones de padres, de directores y de docentes, al considerar que la presencialidad total es necesaria en edades tan complicadas como los 14 y los 15 años.

Las consecuencias, buenas y malas, llegaron tras los exámenes. Y las primeras conclusiones.

La bajada de ratios ha permitido que los profesores se centren más y mejor en los alumnos de primero y segundo de la ESO, es decir, los que desembarcan en el instituto por primera vez, a partir de los 12 años. El 90% de ellos ha aprobado todas las asignaturas. Una lectura más que positiva si se tiene en cuenta que antes lo hacía el 75% del alumnado.

Esos datos, sin embargo, apuntan directamente hacia la decisión de la Comunidad de Madrid de revertir las ratios a las de hace dos años. Los directores se llevaron la sorpresa a principios de marzo cuando consultaron el programa Raíces, el sistema de gestión educativa de la región al que se conectan todos los centros educativos. Lo hicieron para comprobar con qué plazas contaban para el próximo curso, ya que se aproximaba el plazo de matriculación, entre el 8 y el 23 de abril. Y llegó el desconcierto: los centros de primaria volverán a contar con 25 alumnos por clase (en lugar de 20, como este curso); los de secundaria, 30 (en lugar de 23), y los de bachillerato, 35 (en lugar de 23). Y todo, pese a las declaraciones de la propia Ayuso a principio de curso y el pasado 29 de octubre en un acto de homenaje al colectivo educativo cuando anunció que "en los próximos cursos queremos seguir bajando las ratios progresivamente". Esas declaraciones de la presidenta siguen colgadas hoy por hoy en la página web de la Comunidad de Madrid y la explicación que ha dado un portavoz de Educación sobre el volantazo de ahora es que "hay que partir de una estimación del número de aulas".

Semipresencialidad

La cara B de las notas del segundo trimestre la protagonizan los alumnos de tercero y cuarto, ya que se ha detectado algo que preocupa a los profesores y, sobre todo, a las familias: los que iban mal, van peor que nunca, es decir, en lugar de suspender dos o tres asignaturas, se han descolgado de cinco, seis o siete. "Está siendo un drama porque el sistema implantado está dejando atrás a estos alumnos que en otro momento serían recuperables", lamenta Álvarez. A eso, Carmen Morillas, presidenta de la Federación de Ampas Francisco Giner de los Ríos, añade que "la falta de previsión y de planificación de Madrid, que no se ha dignado a hablar con los representantes de la comunidad educativa, está llevando a nuestros hijos al abismo. A nosotros, como asociación de padres, no nos han preguntado. Se han tomado decisiones de forma unilateral sin contar con los padres, que algo tendremos que decir".

El sistema implantado del que habla el director apunta a dos claves: que la Administración regional solo contratara a los profesores de apoyo hasta diciembre y que alumnos de edades especialmente difíciles —"los alumnos de tercero se llevan un revolcón todos los años"— hayan acudido a la mitad de las clases presenciales. "Nos llaman los padres desesperados pidiendo ayuda, porque los críos acaban desmotivados", explica Álvarez.

La desesperación la ejemplifica perfectamente la familia de Miriam F. Moncayo, madre de tres hijas, de 16, 15 y 13 años, que van al mismo instituto, en Fuenlabrada. La mayor, que quiere estudiar Empresariales, ha suspendido cuatro asignaturas ahora y dos el anterior trimestre y está "desesperada". "Más de un día se ha puesto a llorar porque no es que no quiera, es que no entiende cosas. Para nosotros es desesperante porque no la podemos ayudar", lamenta la madre, que ve que su segunda hija, de 15, va por el mismo camino. "Le han quedado cinco ahora y cinco el trimestre pasado. Yo la veo desmotivada". La alegría, sin embargo, se la ha dado la más pequeña, que a pesar de que empezó el curso "regular", porque el cambio del colegio al instituto es duro, solo ha suspendido una ahora, y con un 4. "Ojalá se mantenga así. Solo necesita que le pongan atención".

La herida abierta por los 1.117 profesores de apoyo

Los resultados de la segunda evaluación han vuelto a abrir la herida de los 1.117 docentes de refuerzo contratados solo hasta diciembre. Madrid es la única comunidad que mandó a casa nada más empezar a estos

profesores, cuya misión consistía en ayudar a alcanzar los objetivos pedagógicos a los alumnos que se habían quedado atrasados durante el confinamiento del curso anterior. Ahora, según el presidente de Adimad, serían esenciales para los alumnos de tercero y cuarto que se están descolgando.

“En su momento ya dijimos que eran pocos, pero que al menos esos pocos se deberían mantener todo el año”, se queja el director, que añade que le da “envidia sana” cómo están en otras comunidades. En Andalucía, por ejemplo, los centros de 900 alumnos tienen seis profesores de refuerzo. En Madrid, sin embargo, solo tenían dos. “Cuando pregunto a directores de otras comunidades cómo están llevando el curso, me cuentan que lo están solventando más o menos bien de esta forma”, explica.

La Comunidad de Madrid, sin embargo, se mostró inflexible pese a la petición de centros, padres y sindicatos. E incluso cuando la propia Asamblea de Madrid aprobó a principio de diciembre una PNL —con la abstención de PP, Cs y Vox— que instaba al Gobierno a mantener a todo el personal durante todo el año.

Ahora, aunque todavía no hay decisiones en firme, algunas comunidades ya han dado una pista de cómo van a encarar el próximo curso. Andalucía, por ejemplo, pretende mantener menos alumnos por aula y la Comunidad Valenciana quiere seguir contando con los 4.600 profesores contratados este año. Lo mismo ha desvelado Extremadura, que mantendría a los 900 docentes de apoyo si la pandemia continúa.

EL DÍA

LA OPINIÓN DE TENERIFE

Educación recurre el fallo que obliga a repetir parte de las pruebas a inspector

Cuatro aspirantes denuncian a la Consejería por no haber publicado con suficiente antelación los criterios de evaluación de los exámenes celebrados en julio de 2019

Patricia Ginovés. Santa cruz de tenerife | 31-03-21

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias recurrirá la sentencia del Juzgado de lo Contencioso Administrativo número 2 de Santa Cruz de Tenerife que concluye que el criterio técnico empleado para la corrección del caso práctico en el proceso selectivo para acceder al cuerpo de inspectores de educación en el ámbito de la Comunidad Autónoma convocado en 2019 debió publicarse “antes de la realización del ejercicio no a posteriori”. Cuatro de los aspirantes a estas pruebas interpusieron un recurso porque consideraban que los criterios de evaluación no se habían publicado con la suficiente antelación y que estos se contradecían entre sí.

La sentencia considera ahora que los aspirantes debían conocer estos criterios con tiempo suficiente para, en consecuencia, adaptar “su resolución del caso práctico, a la preponderancia otorgada a cada uno de los subcriterios” y que estos, en cualquier caso, “deben ser públicos con anterioridad al desarrollo del ejercicio práctico”. Dado que la sentencia obliga a “retrotraer el procedimiento al momento de la publicación de los criterios o subcriterios” que además “deben ser públicos con anterioridad al desarrollo del ejercicio práctico”, Educación tendría que volver a convocar, al menos, esta parte de las pruebas.

Los cuatro aspirantes al cuerpo de inspectores presentaron esta denuncia después del proceso selectivo que se celebró durante el mes de julio de 2019. Los criterios de evaluación que ahora son objeto de debate se publicaron el 2 de julio de aquel año y tan solo dos días después los aspirantes realizaron la defensa de la lectura del supuesto práctico. El 13 de julio, en Tribunal Calificador publicó las notas provisionales de ese primer ejercicio junto a la forma de calificación en la que se añaden además tres subcriterios nuevos por lo que la sentencia del Juzgado de lo Contencioso Administrativo número 2 de Santa Cruz de Tenerife —al que acudieron los cuatro aspirantes tras desestimarse el recurso de alzada— considera que “dado que en el caso práctico se especifican diversas situaciones, se discrimina entre ellas”.

El fallo indica que, a pesar de que las sucesivas publicaciones de las pautas de calificación no introducen nuevos criterios, sí que los tres primeros ya existentes se subdividen posteriormente en tres partes mientras que el cuarto se mantiene sin modificación alguna. Añade, además, que en el caso de esos tres primeros criterios, “se introdujeron tres nuevos subcriterios que (...) se alzan sobre tres premisas que si bien se deducen del enunciado del caso práctico, no son en modo alguno evidentes ni insoslayables”.

Ante esta sentencia, el presidente de ANPE Canarias, Pedro Crespo, recuerda que “siempre hemos pedido a los distintos equipos de la Consejería de Educación que se publiquen los criterios con la suficiente antelación y con todo el detalle posible” y alerta que, si no se hace de esta manera, “los aspirantes no cuentan con toda la información necesaria para hacer el mejor examen posible”. El presidente del sindicato destaca que la organización ha requerido a la Administración en diversas ocasiones, incluida la convocatoria de oposiciones que se encuentra en curso para su celebración el próximo 19 de junio, “que sea obligatorio que los miembros de los tribunales enseñen los exámenes a los opositores para que las pruebas sean más garantistas”.

CERMI avisa en el Senado de que "la escuela ordinaria no es inclusiva" por falta de accesibilidad en centros y materias

Critica la falta de compromiso de España con la convención de la ONU y pide a los legisladores que cumplan con estos mandatos

MADRID, 31 Mar. (EUROPA PRESS) -

El delegado del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU, Jesús Martín, ha advertido este miércoles que la "escuela ordinaria" que existe en la actualidad en España "no es inclusiva" ya que aún debe avanzar en materia de accesibilidad, tanto en los centros como en las materias.

Martín ha comparecido ante la Comisión del ramo en el Senado, en donde ha denunciado la falta de cumplimiento del país ante los mandatos que recoge la Convención de la ONU de la Discapacidad, a pesar de que España raticó este texto en 2008.

Tal y como ha enunciado el representante del CERMI, las violaciones de derechos humanos que sufre diariamente el colectivo han aflorado a la superficie durante la pandemia. Así, ha denunciado la negación de traslados a centros médicos por razón de discapacidad, el veto que sufren en diversas aerolíneas que no les permiten viajar, la prohibición de la entrada de perros guía en algunos espacios o el derecho a la elección de los padres a elegir la educación.

Sobre este último, ha denunciado cómo el Covid-19 ha dejado "en suspenso" al alumnado con discapacidad "por falta de acceso" y también ha señalado el caso de un menor con discapacidad al que no dejaron matricularse en un colegio ordinario en donde sus padres querían que estudiara, ya que también lo hace allí su hermano.

UNA EDUCACIÓN CON TRES PRINCIPIOS

A su juicio, el Gobierno ha "incumplido sus obligaciones" en cuanto a la existencia de una "educación inclusiva", una medida que también se reclama en la Convención de la ONU.

Durante la comparecencia, la senadora del PSOE Patricia Abascal, ha recordado a Martín que uno de los objetivos de la nueva LOMLOE es que, "en los próximos 10 años, se pueda hacer inclusión en los centros ordinarios".

Sin embargo, Martín ha advertido a la socialista que "la escuela ordinaria no es inclusiva" a día de hoy y ha pedido no centrar el debate en "educación especial-educación ordinaria" porque "hay otras cuestiones que deben resolverse", como la accesibilidad a las instalaciones, pero también en las materias.

Según ha explicado, todavía no hay alternativas para asignaturas como Educación Física y se suele enviar a los menores con discapacidad a aulas de estudio o bibliotecas en donde se les aísla. También denuncia que la escuela no está adaptada a las personas con discapacidad auditiva, por ejemplo.

INCUMPLIMIENTO DE ESPAÑA ANTE LA ONU

A su juicio, tener una escuela inclusiva implica que se base en "tres principios": presencia, progreso y participación. "Si no se dan estos tres preceptos, la educación no es inclusiva", ha declarado, antes de recordar que la escuela es, junto con la familia, "el primer núcleo de convivencia" de los menores con discapacidad. Además, ha apuntado, si un niño no ve a otro con una gran discapacidad, "va a ser muy difícil que lo quiera y también que lo incluya", ha señalado.

La falta de accesibilidad en el país es, para Martín, el ejemplo más visible del incumplimiento de España ante la ONU, que le exigió cumplir con esta medida en todos los espacios y edificios públicos en 2017.

Esta falta de compromiso, ha indicado, también se ve en el olvido que, a su juicio, vivió el colectivo con discapacidad en las medidas puestas en marcha ante la pandemia, empezando por las de "prevención" o "higiene". Martín también ha denunciado ataques "desproporcionados" de cuerpos y fuerzas de seguridad en el confinamiento o la desprotección vivida en materia de violencia de género durante la crisis sanitaria.

También ha criticado que se "restringe" el derecho a vivienda de las personas con discapacidad, se incumple la ley del cine en cuanto a subtítulos o lengua de signos, que servicios como el 112 sigue sin estar adaptado a personas sordas, o que se siguen usando a personas de este colectivo, por parte de los ayuntamientos, para ofrecer espectáculos de entretenimiento.

Además, ha alertado de la necesidad de llegar a un Pacto de Estado, como se hizo con la violencia de género, pero en materia de soledad forzosa y ha llamado a poner más el foco en la salud mental.

LAS LEYES COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Es por eso, que ha pedido a los legisladores que pongan a estas personas "en el centro" de las políticas aunque sea necesario poner "patas arriba" el sistema educativo o el social. "Las leyes son un buen instrumento de pedagogía en derechos humanos, por eso nuestras leyes deben salir lo más alineadas posibles con los mandatos que hemos asumido y también las leyes deben ser la antesala de todo lo demás", ha declarado.

Martín ha indicado que lo que no quieren las personas con discapacidad es "tener que seguir pidiendo permiso" para acceder a los espacios a los que quieren llegar y también que los legisladores y las instituciones sean "rigurosos" con los cumplimientos de las normas.

Por otra parte, Martín ha sido preguntado por la senadora del PP Violante Tomás, por su opinión sobre la ley de eutanasia recientemente aprobada por el Congreso. El dirigente del CERMI ha señalado que "si un Estado está preparado y maduro" para legislar en este sentido, la organización no tiene más que hacer que "respetarlo", aunque ha indicado que "trabaja" para que en el futuro esta ley se "adecue" a los mandatos en relación de los derechos humanos. "Como hicimos con la ley de esterilización o la del derecho al voto", recuerda Martín.

La comparecencia de Martín ha sido celebrada por el resto de grupos parlamentarios presentes. Desde Ciudadanos, su portavoz en esta comisión Marcos Arias, ha llamado a reflexionar ante la falta de cumplimiento de los llamados de la ONU; mientras que la representante de Junts, Tereso Rivero, ha reconocido que los legisladores no deben sentirse "incómodos" ante la diversidad, cuando es "una fortaleza de la sociedad".

La senadora del PNV, María Rosa Peral, por su parte, ha señalado que el cumplimiento de la convención debe ser "irrenunciable" y ha señalado la necesidad de escuchar a los colectivos, agentes sociales y al Tercer Sector en este tema.

EL PAIS

¿Es otra educación posible? Cine, literatura y música para reimaginar cómo debería ser la escuela ideal

Los profesores Jaume Carbonell, Jaume Martínez y Juan Izuzkiza reflexionan acerca del papel emancipador y de transformación social al que la educación pública no puede (ni debe) renunciar

NACHO MENESES. Madrid 31 MAR 2021

- "¿Piensas que Aurora no estudia bien? –le pregunté, confuso.
- Eso pienso, exactamente. No sabe estudiar.
- Pero saca buenas notas –afirmé yo–. ¿No saca las mejores notas?
- ¡Qué tiene que ver! Pero no sabe nada. Solo estudia para sacar las notas y luego se le olvida todo, porque la verdad es que le importa poquísimo".

Este diálogo de Carmen Martín Gaité en *Ritmo lento* (1963) sirve para ilustrar uno de los mayores problemas del sistema educativo actual, que empuja a los alumnos a memorizar conocimientos para regurgitarlos el día del examen y que sin embargo suelen olvidarse con demasiada facilidad. Un modelo enciclopédico consagrado en la denominada *ley Wert* que ahora Educación quiere sustituir por otro basado en competencias y aplicación de conocimientos como el implantado recientemente en Portugal, Finlandia, Quebec, Gales y Escocia, y que sin duda invita también a reflexionar acerca del papel que debería tener una escuela pública de calidad en el corazón de una sociedad verdaderamente democrática.

"Contenidos y competencias no son conceptos excluyentes, sino complementarios. Hay que relacionar contenidos relevantes con competencias y valores, y el gran debate que falta es el de saber cómo priorizar esos contenidos básicos en las distintas áreas de conocimiento, porque si no, tenemos currículos muy saturados que nunca se terminan y que no se pueden asimilar correctamente", esgrime Jaume Carbonell, pedagogo, periodista y coautor, junto al profesor y doctor en Filosofía Jaume Martínez, de *Otra educación con cine, literatura y canciones* (Octaedro, 2020). La reflexión y el debate al que ambos invitan, de la mano estas expresiones artísticas, no es baladí: ¿Cuál debería ser el motor de una escuela que quiera garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una enseñanza de calidad? ¿Cómo ha de ser ese aprendizaje? ¿Qué otros cambios se necesitan? ¿Y cuál debería ser el rol de profesores, alumnos, familias y administraciones educativas?

¿Es la escuela demasiado aburrida?

El problema no es solo que lo sea (que, reconoce Carbonell, lo es a menudo), sino que "muchos de los saberes que se transmiten son poco relevantes para comprender una realidad fragmentada, difusa y compleja. Razón y emoción son inherentes a un aprendizaje motivador y duradero". La idea central, afirma, es enseñarles a pensar y a desarrollar el pensamiento crítico en medio de una ingente cantidad de conocimiento que sigue multiplicándose exponencialmente: "¿Qué sentido tiene la escuela si no ayuda a pensar en el mundo? Y para ello hay que enseñar a dudar, a hacerse preguntas, a contrastar puntos de vista y a saber discriminar el grano de la paja y la verdad de la mentira". Y, a ser posible, hacerlo expandiendo la enseñanza más allá de las paredes del aula, como decía Goytisolo en este poema, fomentando un diálogo permanente con el entorno para observarlo e interpretarlo, gracias a su papel de libro de texto abierto en el que se condensan naturaleza, entorno humano, historia, comercio, economía, arte, fiesta y todo tipo de rituales.

“Los medios de comunicación deberían estar más presentes en las escuelas, como herramienta para analizar la realidad del mundo, mirar un mismo hecho desde distintos puntos de vista y saber qué se dice y qué se oculta”, explica Carbonell, que en su libro reivindica la importancia de las referencias musicales, cinematográficas y literarias para enriquecer la mirada del profesorado, establecer conexiones entre distintos saberes y crecer intelectual y humanamente, así como para aproximarse a cualquier aspecto de la realidad, ya sea la injusticia, el progreso científico, la discriminación, la diversidad o el poder. “Sería conveniente, por ejemplo, que en Bachillerato se analizaran las *fake news* y cómo se construye el discurso de la mentira. Hay películas que ayudan a analizar críticamente los medios de comunicación y las redes sociales, como *Primera plana* y *El gran carnaval*, de Billy Wilder; y en la música hay también muestras de contestación a una educación absurda que impida el desarrollo del pensamiento, como *Another Brick In The Wall*, de Pink Floyd, en la que un coro de niños responde: “No necesitamos ninguna educación, no necesitamos ningún control del pensamiento; no más sarcasmos oscuros en el aula”.

La importancia de la conversación

“Lo que pasa en la escuela es reflejo de lo que sucede en la realidad. Y un ejemplo rápido lo encontramos en la lectura: en España no se lee casi nada, y eso se percibe en la escuela”, reflexiona Juan Izuzkiza, profesor de Filosofía en el País Vasco y autor de *Borregos que ladran* (De Conatus, 2021). “Ya pocos jóvenes quieren recibir lo que los profesores pueden dar, y eso puede ocasionar que el profesor, cansado de intentar dar algo que nadie quiere recibir, se erija como víctima y se aposente, de manera que impera el desapasionamiento”.

¿Cómo luchar entonces contra esta tendencia a la desconexión, de manera que se consiga lo contrario, la motivación entre los estudiantes y un aprendizaje que persista mucho más allá de ese ritual que son los exámenes? Carbonell recuerda cómo, en *La lengua de las mariposas*, José Luis Cuerda nos muestra, a partir de unos cuentos de Manuel Rivas, cómo la manera de enseñar “puede ser un descubrimiento placentero, un conocimiento provocador, un saber cercano, una aventura apasionante, un juego de relaciones entre disciplinas y sujetos que nos permite desarrollar nuestra capacidad de comprensión y la posibilidad de crecer en autonomía y libertad”. Y en este esfuerzo, las nuevas tecnologías pueden convertirse en una herramienta extraordinaria, siempre que se utilicen de modo crítico y no nos dejemos regular por ellas.

Es en este contexto en el que Carbonell y Martínez reivindican la conversación como estrategia central, “entendida en su sentido más socrático, haciéndose preguntas, razonando y argumentando. Aquí, las preguntas son tan importantes como las respuestas, porque desarrollar la inteligencia no es solo buscar buenas respuestas, sino plantearse las preguntas y las hipótesis adecuadas”. Igual de relevante que practicar la resolución de problemas para plantear cuestiones sociales, científicas o filosóficas, y que a su vez hace cada vez más necesaria la interrelación entre los diversos saberes, la propia experiencia del alumnado y del contexto y los contenidos.

En el camino de la enseñanza y el aprendizaje, el docente (cuyos saberes han de ser culturalmente sólidos, pedagógicamente innovadores y socialmente comprometidos) ha de acompañar al alumno mientras busca equilibrar en su tarea la autoridad y el afecto: “Lo primero es que el profesor se crea su asignatura. Si se la cree y tiene pasión por ella, el afecto surge, porque a ti te interesa mucho alguien en el que tú enciendes la misma pasión que tú tienes. Y esto no lo estoy inventando yo: ya lo dijo Maquiavelo”, cuenta Izuzkiza. Autoridad y afecto, sí, pero también humor: “Como profesores, la risa y la creatividad nos suelen dar un poco de miedo, porque nos gusta tener todo bien atado y protocolizado. Pero la autoridad también se gana desde la risa”, añade.

Enseñar en diversidad

La escuela pública, al garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad y de calidad para todos, juega un papel fundamental en el ejercicio de la ciudadanía democrática y la emancipación social, e idealmente aspira (si bien no lo consiga en todos los casos de la misma manera) a atender de forma inclusiva al alumnado en toda su diversidad, “sin aceptar situaciones de privilegio o exclusión”.

Ya sea por razones culturales, de género, origen u orientación sexual, entre muchas otras, la realidad es plural y diversa, y la escuela pública —afirma Carbonell— tiene la obligación moral de transmitirlo, frente a las alternativas que defienden un pensamiento único: “La escuela pública no adoctrina sobre lo que tienes que hacer o pensar sobre aspectos como el aborto, la eutanasia, el feminismo, la opción sexual o las opiniones políticas. Ayuda a saber cómo pensar, pero no impone nada”, explica. Algo que a su vez relaciona con otras de las obligaciones de la escuela: la educación en valores democráticos y de convivencia: “Lo más curioso es que aquellos que acusan a la escuela de adoctrinar son precisamente los más doctrinarios”.

Familia, alumnos, profesores y administración

Plantearse una renovación de tal calibre implica superar no pocos obstáculos, que Izuzkiza relaciona con las cuatro patas sobre las que se sostiene la educación: estudiantes, profesores, familias y administraciones educativas. Sobre los primeros, afirma que hay poco interés hacia el conocimiento *per se*, y se pregunta si acaso sigue siendo válido aquello que ya dijo Ortega y Gasset en los años 30: “El conocimiento está dejando de ser interesante; la gente ya puede decir tranquilamente que no sabe y estar orgullosos de no saber”. Una situación que, como ya afirmó antes, puede provocar el desinterés, el cansancio y el aburrimiento del propio profesorado.

Frente a la tendencia de una mayor involucración de los padres en el aprendizaje de sus hijos, Izuzkiza alerta sobre el peligro de una excesiva intromisión y falta de confianza, hasta el punto de generar tensiones difíciles

de llevar entre padres, alumnos y docentes. “Hay psicólogos que identifican cuatro tipologías de padres: los permisivos (que nunca le dicen que no a su hijo o hija), los negacionistas (para quien la responsabilidad es siempre de otra persona), los sobreprotectores y los corresponsables, que hacen responsables de sus actos a sus hijos y también a ellos mismos, en tanto que son sus padres. La mayoría de los padres nos sentimos corresponsables; nadie se identifica con las tres primeras, pero la realidad es que de esas hay muchas”. Sin olvidar, concluye, un continuo balanceo legal entre políticas y políticas de las sucesivas administraciones educativas que hace que muchas veces “no sepamos a qué atenernos”.

THE CONVERSATION

Por qué el aprendizaje temprano de segundas lenguas no garantiza el éxito

Aoife Kathleen AHERN. Profesora Titular, Linguista. Especialista en enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y pragmática, Universidad Complutense de Madrid

Marta, alumna de 9 años, cuarto de primaria en un centro bilingüe madrileño, va muy bien en los estudios. En el último examen de **Science** se sabía “de pe a pa” la lección: *Granite is made up of quartz, felspar and mica. Obsidian and pumice are igneous rocks...*

Los profesores de su colegio se ocuparon de ayudar a todo el alumnado a repasar la unidad de la asignatura de Ciencias Sociales, que imparten en inglés. Pusieron un pequeño examen para comprobar que los niños habían ido aprendiendo los conceptos del tema de la litosfera según el currículo vigente.

Pero no todos los compañeros de Marta van tan bien: muchos no se acuerdan de las palabras que han estudiado. Por muy buenas que sean las intenciones, ¿puede que se vean desfavorecidos por esta forma de abordar el bilingüismo, también conocido como Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos (AICLE)?

A nadie se le escapa que España ha hecho del aprendizaje del inglés una prioridad desde hace un par de décadas. Aunque, según algunas fuentes, no acaba de obtener los resultados deseados. Una de las medidas adoptadas ha sido apostar por escuelas bilingües de Educación Primaria, e incluso desde la etapa de infantil.

Ahora, pese a que estas iniciativas se han extendido y consolidado –tras más de tres lustros–, el diagnóstico de su eficacia sigue siendo fuente de polémica.

Con lo ya experimentado, ¿qué conclusiones podemos sacar?, ¿qué se podría hacer mejor para favorecer un aprendizaje óptimo?

Lenguas en la infancia

La apuesta de extender y fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua en la infancia no es exclusiva de España. El Consejo de Europa, en su reunión de Barcelona hace casi 20 años, se propuso un objetivo parecido. De hecho, era más ambicioso: introducir el aprendizaje de dos lenguas extranjeras en los primeros años escolares.

Los padres de niños pequeños suelen recibir con gran entusiasmo este tipo de programas. Quizá sea por la naturalidad con que se adquiere el habla de la primera lengua. Ven que a un bebé le da igual adquirir una o varias lenguas a la vez. Todo el proceso se desarrolla con naturalidad, sin esfuerzo, a partir de la exposición a esas lenguas.

De hecho, investigadores como Patricia Kuhl han demostrado una asombrosa predisposición que nos aporta la facultad del lenguaje innata a la mente humana. Nos permite construir una serie de conocimientos implícitos del lenguaje, de muy alta complejidad, durante los primeros dos años de vida.

Y, salvo en casos excepcionales, por ejemplo asociados a determinadas patologías, con 7 años todos los niños acaban dominando la lengua oral. Además, ya han adquirido gran parte de los aspectos gramaticales que forman la base de la plena alfabetización lingüística.

Luces y sombras del bilingüismo

A medida que crecemos, no siempre resulta tan natural avanzar bien en el aprendizaje segundas lenguas. Pese a empezar muy pronto con el aprendizaje y recibir muchas horas de clases de inglés y, en el caso de los programas bilingües, en inglés, existen voces críticas desde dentro de las comunidades educativas.

Parece que no favorecen el éxito tanto como se esperaría, algo inaceptable en un país lastrado por niveles altos de fracaso escolar.

Si bien estos programas bilingües podrían ofrecer un gran potencial para llegar más allá en la segunda lengua, la realidad es otra. El desarrollo del currículo actual en el aula requiere un despliegue de lenguajes técnicos de diferentes disciplinas. ¿En qué medida representan la base de una competencia comunicativa?

Ante la sobrecarga de contenidos, unida a las demandas lingüísticas, tiende a predominar un aprendizaje basado en la atención al nivel de la palabra, y no se trata precisamente del vocabulario más práctico para quien no domine la lengua, sino que es tan específico que difícilmente puede resultar muy significativo para el alumnado.

La actuación desde el planteamiento del enfoque comunicativo, basado en la acción, que fundamenta las perspectivas actuales, plantea la priorización de enfocar el significado sobre la atención a las formas.

Lo que realmente está demostrado acerca de si aprender desde más joven es más eficaz para llegar a dominar segundas lenguas es que la exposición en contextos naturales conlleva a mayores niveles de dominio a largo plazo.

Precisamente, se trata de contextos donde se atiende al significado por encima de todo: donde lo que importa es hacerse entender. El proceso necesariamente incluye etapas en las que se producen errores en la segunda lengua; estos deben valorarse positivamente, como pasos previos a la precisión que se va alcanzando a lo largo de años.

Para optimizar el aprendizaje de segundas lenguas en la escuela, existen algunas condiciones esenciales que no se suelen enfatizar suficientemente. Hasta finales de primaria, los niños no desarrollan el pensamiento abstracto exigido por un enfoque de aprendizaje basado en el estudio de unidades y estructuras discretas, aisladas de cualquier finalidad comunicativa. Parece que a menudo esto es lo que se hace en la asignatura de inglés.

En cambio, sí que se ha demostrado la eficacia de que los profesores ofrezcan, en torno a un tema motivador, modelos de relatos, anécdotas, breves descripciones o informes. Orientan al alumnado sobre cómo estos textos tienen finalidades comunicativas propias, que a su vez determinan las estructuras y expresiones que incluyen.

Se trata de focalizar la atención de la finalidad de los mensajes que emitimos. Luego comprobar la correspondencia con las expresiones y estructuras que mejor se adecúen a esa finalidad; tanto en la comunicación de la vida social cotidiana como para ahondar en las diferentes disciplinas de la escuela.

Las lenguas deben entenderse, en primer lugar, como medios por los que nos comunicamos. Asumiendo esto, el potencial que aporta dedicar más tiempo al aprendizaje **de** una segunda lengua y **mediante** esa lengua se puede optimizar de cara al futuro.

MAGISTERIO

Más de 530.000 jóvenes de 18 a 24 años no reciben formación y carecen de estudios postobligatorios

El abandono escolar es un rasgo masculino, los extranjeros residentes en nuestro país duplican la tasa de los nacionales y la formación de los padres y su capacidad económica inciden directamente en la probabilidad de abandonar de forma temprana la Educación. Este es el mapa del abandono en nuestro país.

REDACCIÓN. Viernes, 26 de marzo de 2021

En la actualidad, la tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% en España. Es decir, más de 530.000 jóvenes entre 18 y 24 años no reciben formación y carecen de estudios secundarios postobligatorios.

La Fundación Europea Sociedad y Educación acaba de presentar un *Mapa del abandono educativo en España*, un informe que profundiza en uno de los problemas más graves de nuestro sistema educativo por las consecuencias que acarrea en el desarrollo personal, económico, social y laboral.

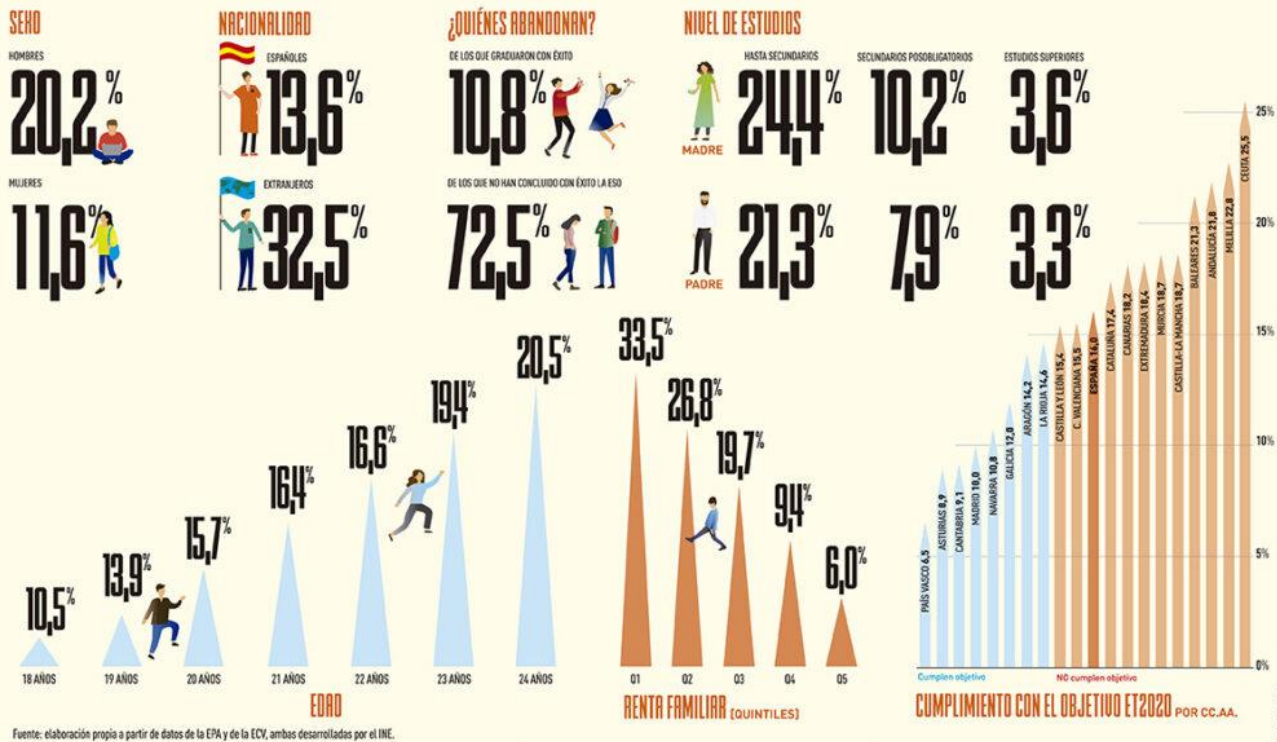
La Fundación ha contado para ello con un equipo interdisciplinar de investigadores que aportan, desde sus respectivas metodologías, una visión lo más completa posible del fenómeno: como investigador principal, Ángel Soler (Universitat de València e IVIE) realiza un análisis longitudinal del abandono, en perspectiva comparada entre los años 2005 a 2020, y en función de diferentes variables. Y Juan Ignacio Martínez Pastor (UNED) analiza la relación entre abandono y ciclos económicos, la coyuntura del mercado laboral y las tasas de empleo de los jóvenes. Rafael López-Meseguer y Manuel Valdés, UNIR y UCM, respectivamente, se han centrado en identificar los factores más determinantes del educativo y en los motivos que dan lugar a la decisión de retorno. Por último, un equipo dirigido por Miguel Ángel Sancho, director del proyecto, ha recopilado los principales programas y políticas para reducir el abandono, tanto a nivel nacional como autonómico, y por parte de las administraciones públicas y de la iniciativa social. El capítulo se completa con tres casos de estudio para paliar el abandono, seleccionados por su perspectiva de atender el desarrollo integral del joven que abandona.

Algunas singularidades de este informe

A los tradicionales estudios sobre abandono educativo temprano se añaden, en este trabajo, algunas particularidades que apuntan, además, a nuevas líneas de investigación para acometer políticas de prevención.

MAPA DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN ESPAÑA PONIENDO EL FOCO EN
LA CARACTERIZACIÓN DE LA TASA DE AET

EFSE Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education
www.sociedadyeeducacion.org/publicaciones/informes



Como señala Ángel Soler, “las cifras españolas de AET suponen una anomalía en el contexto europeo, pues no se corresponden con el nivel de desarrollo socioeconómico español. Por ello, el umbral a alcanzar en 2020 para España era 5 puntos porcentuales superior al de la media de la UE (15% frente al 10%). Este es un aspecto coincidente y relacionado con la atrofia del mercado de trabajo, que asimismo presenta la tasa de desempleo más elevada de la UE”.

El informe recopila y sistematiza los programas y políticas realizados por las administraciones públicas, una información no fácilmente accesible hasta la fecha y muy importante para compartir buenas experiencias y avanzar en la reducción del abandono. Los casos de estudio analizados con más profundidad ponen de relieve, por sus resultados, la importancia de abordar el abandono desde una óptica de desarrollo integral y potenciar la colaboración público-privada, sobre todo en los programas de retorno, que son los más implementados por las organizaciones sociales.

Por último, tal y como explican los autores del informe, “el hecho de habernos aproximado al abandono temprano desde una perspectiva de desarrollo integral permite estudiarlo desde las diferentes facetas de crecimiento personal, educativo, de inserción laboral e inclusión social de los jóvenes en riesgo de tomar esta decisión”. Este enfoque “podría permitirnos detectar anticipadamente las señales que nos envían los alumnos; reconocer la relevancia de la Educación obligatoria en la vida de los individuos; corregir pérdidas derivadas de factores contextuales; favorecer la equidad; y evaluar los costes individuales y colectivos que vivirán aquellas personas que han interrumpido su proceso de maduración no solo en la etapa de la educación obligatoria, sino en la Educación postobligatoria y, más adelante, en un marco de desarrollo basado en el aprendizaje a lo largo de la vida”.

El trabajo concluye con un conjunto de fichas individualizadas para las comunidades y ciudades autónomas. En ellas se ha calculado la *tasa de abandono en función de las principales características personales y familiares*. Se incluyen, además, variables contextuales relacionadas con el entorno demográfico y económico.

Principales características del abandono escolar en España

- En el fracaso escolar se encuentran las raíces del abandono educativo temprano: cerca del 40% de los jóvenes que abandonan sus estudios no consiguieron graduarse en ESO, siendo su tasa de AET del 72,5%, frente al 10,8% de aquellos que sí se graduaron.
- La tasa de fracaso escolar se sitúa en España por encima del 20%, con una diferencia de 13 puntos porcentuales entre el País Vasco (14,2%) y Castilla-La Mancha (27%).

- Completar la ESO importa, y mucho. De los jóvenes que no se graduaron en ESO en el año 2020, el 72,5% abandonó prematuramente los estudios.
- Completar con éxito la ESO puede ser una barrera protectora ante el abandono, ya que las mayores brechas se producen entre los que abandonan sin la ESO y el resto de niveles educativos. Además, en periodos de crisis, la situación de los que abandonaron los estudios es crítica.
- Los jóvenes que abandonan prematuramente la formación están sobrerrepresentados en los puestos de baja cualificación, con menores remuneraciones y en sectores como la agricultura o la construcción.
- En 2019, la tasa de paro para las mujeres que abandonan sin la ESO es enorme: alcanza el 61%. La tasa para las AET con la ESO y las que tienen secundaria superior es del 35%, y para las que han estudiado más allá de la secundaria superior del 21%.
- Los jóvenes que abandonan sus estudios recurren al autoempleo y se cierran el acceso laboral al sector público donde las credenciales educativas son especialmente necesarias.
- Del análisis cualitativo del AET se desprende que los alumnos con trayectorias de abandono suelen tener un recuerdo negativo de su relación con el profesorado y consideran que los aprendizajes en la escuela no les resultaban útiles para la vida.
- En las entrevistas realizadas a más de 30 jóvenes se han documentado numerosos casos de acoso escolar, lo que generó una mayor desvinculación con la escuela que, en ocasiones, les condujo al abandono.
- Los factores de riesgo asociados al contexto en que se produce el abandono tienen que ver, en muchos casos, con familias desestructuradas y relaciones conflictivas con sus amigos y compañeros.
- Una gran parte de los entrevistados se arrepiente de haber abandonado, apuntando que no eran conocedores de las consecuencias de su decisión.
- La investigación sobre el retorno educativo es escasa y suele aparecer como un apéndice del abandono educativo. El estudio concluye que el principal motivo de retornar a los estudios tiene que ver con la necesidad de obtener algún tipo de titulación (ESO, FP o certificado profesional) para poder trabajar.
- La investigación llevada a cabo revela que la mayor parte de los programas de prevención del abandono educativo temprano están financiados y ejecutados por la administración o por los propios centros educativos. Los programas de *retorno*, por su parte, los desarrollan en su mayoría entidades sociales con financiación mixta o privada.
- El estudio muestra la necesidad de una mayor coordinación de las administraciones en las políticas sociales relacionadas directa o indirectamente con el abandono escolar: no solo de las consejerías de educación y empleo, sino también de administraciones locales, servicios sociales, Institutos de la juventud y de cultura.

ENLACE AL INFORME COMPLETO:

https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf

El VI Plan de FP de CyL adaptará la oferta educativa a los sectores productivos

El VI Plan de Formación Profesional de Castilla y León adaptará la oferta educativa a los sectores productivos y aumentará el atractivo de estos estudios, han informado este viernes fuentes de la Consejería de Educación.

EFE Lunes, 29 de marzo de 2021

Las consejeras de Empleo e Industria, Ana Carlota Amigo, y Educación, Rocío Lucas, han presidido esta mañana de forma telemática el Pleno del Consejo de Formación Profesional de Castilla y León, donde se ha aprobado la propuesta del nuevo Plan General de Formación Profesional 2021-2025. Esta planificación será incorporada a la III Estrategia de Empleo, Formación Profesional, Prevención de Riesgos Laborales e Igualdad y Conciliación en el Empleo.

Durante el encuentro, la titular de Educación ha detallado los objetivos que aborda el VI Plan General de Formación Profesional, que incluirá, en primer lugar, desarrollar una oferta de FP de calidad, “adaptada a las necesidades de personal cualificado de los sectores productivos”. “Además, a través de sus iniciativas se pretende aumentar el atractivo y la relevancia de estos estudios para los jóvenes, en base a la calidad, la excelencia y la empleabilidad”, ha explicado la consejera.

La Formación Profesional a lo largo de la vida también se potenciará para aumentar el nivel de cualificación profesional y la empleabilidad de la población en edad activa. Este nuevo plan pretende convertir la FP en una palanca de transformación del sistema productivo autonómico y en un motor para la innovación y el crecimiento. Lucas ha destacado que se “atenderán las necesidades de cualificación profesional de la ciudadanía que ayuden a promover el empleo en el medio rural y contribuyan a la cohesión social en la Comunidad. Un sistema basado en la igualdad de oportunidades que potenciará la equidad y fomentará la inclusión”.

Por su parte, Ana Carlota Amigo ha subrayado que la Formación Profesional para el empleo va a jugar un papel muy importante en el éxito de los cambios estructurales de la economía en los próximos años, ya que

debe ser capaz de dar respuesta a las necesidades laborales de un modelo productivo más verde, sostenible y digital. En este sentido, desde el EcyL se desarrollarán acciones formativas que permitan la adquisición de nuevas competencias, así como la mejora y adaptación de la cualificación profesional a un mercado laboral exigente, dinámico, competitivo y muy globalizado.

El documento que guiará las políticas autonómicas de Formación Profesional en los próximos años se ha negociado en la Mesa del Diálogo Social, en la que están presentes CCOO, la UGT y la Confederación de Organizaciones Empresariales. También se han tenido en cuenta las aportaciones de diferentes grupos de interés y ha sido informado el Consejo Escolar de Castilla y León.

De manera concreta, el VI Plan General de Formación Profesional abarcará cuatro campos estratégicos que contendrán 86 acciones para desarrollar once programas y tres planes específicos de actuación. En el primer ámbito, denominado 'Calidad y excelencia', se llevarán a cabo actuaciones destinadas a modernizar la Formación Profesional, así como a ajustar la oferta formativa a las necesidades del sistema productivo. Por su parte, la línea 'Formación a lo largo de la vida' proporcionará oportunidades de formación en la edad adulta con el fin de facilitar la cualificación y recualificación profesional de la ciudadanía. En el caso de 'Transformación digital, especialización inteligente e innovación' se alinearán las actividades de los centros docentes con las prioridades definidas en la Estrategia de Especialización Inteligente (RIS3) de Castilla y León. Por último, 'Equidad e inclusión' abordará el desarrollo de un modelo de FP aplicando los principios de igualdad de oportunidades y de inclusión educativa y las actuaciones destinadas a la atención de la diversidad del alumnado.

Durante el encuentro, se ha realizado un balance de las actuaciones realizadas dentro del Plan General de Formación Profesional 2016-2020. La memoria final destaca el esfuerzo realizado por la Administración autonómica para desarrollar una oferta de ciclos amplia, diversificada y actualizada, de forma que, cada curso escolar, el número de plazas ofertadas en el periodo de vigencia del Plan ha superado las 50.000, llegando en el 2019-20 a 54.000. En este sentido, desde la Consejería de Educación han resaltado que en cuanto al porcentaje de matrícula en estudios de FP sobre el total de estudiantes de edades comprendidas entre 16 y 34 años, Castilla y León se situó en 2019 a la cabeza de las comunidades autónomas, alcanzando el 40%, por encima de otras como Galicia y País Vasco.

La internacionalización de los centros educativos también ocupa un lugar destacado entre las conclusiones del informe, ya que la evolución en el número de movi­lidades de los alumnos entre 2017 y 2020 se ha incrementado el 376% y el 500% en el caso del profesorado.

La memoria del Plan General de Formación Profesional 2016-2020 aborda los resultados "positivos" tras la implantación de la FP Dual en la Comunidad. En concreto, un 10% de los estudiantes de Castilla y León pueden acceder a estos estudios y, con el fin de mejorar del modelo, la Consejería de Educación puso en marcha en 2019 nuevas acciones dirigidas a la captación de empresas y creación de plazas a través de 31 prospectores. Desde entonces, estos profesionales, que se han reunido con 1.330 empresas, han conseguido 460 compañías colaboradoras, 20 familias profesionales para las que se ofertan puestos de aprendiz y 1.069 puestos de aprendizaje dual en empresas –74 corresponden a ciclos de FP Básica; 408, a Grado Medio; y 587, a Grado Superior–.

Por su parte, 177.000 alumnos han participado en los programas de formación para el empleo que se han desarrollado desde la Consejería de Empleo tanto para trabajadores ocupados como para desempleados. Entre los beneficiarios de estas acciones figuran los más de 47.000 jóvenes menores de 35 años, de los que 31.000 han participado en formación para desempleados, más de 13.000 se han beneficiado de los programas de formación para ocupados, y casi 3.700 han participado en los programas mixtos de formación para el empleo,

Finalmente, respecto a la acreditación profesional, entre 2015 y 2019, se han llevado a cabo distintas convocatorias con una oferta de 9.494 plazas que han permitido conseguir acreditar a 6.380 personas.

El Consell valenciano actualiza el decreto de FP Dual para su implantación desde el primer curso

El Pleno del Consell ha aprobado modificar varios artículos del Decreto que regula la Formación Profesional Dual para hacer un modelo más flexible y permitir que pueda implantarse desde el primer curso, recoger la figura del profesorado prospector y agilizar y simplificar los procesos administrativos.

EFE Lunes, 29 de marzo de 2021

Con este nuevo marco normativo, la Conselleria de Educación pretende doblar el porcentaje de implantación de la FP Dual valenciana en los próximos cursos hasta llegar al 12% del alumnado que acaba un grado medio o superior, y finalizar la actual legislatura elevando este umbral al 18%. Esta modificación es necesaria para actualizar el marco regulador y conseguir un modelo de FP Dual que garantiza una mayor eficacia formativa para el alumnado y una mejor adaptación a las necesidades del sistema productivo valenciano, según informa la Generalitat.

Con estos cambios se establece un nuevo marco normativo que recoge un modelo más flexible que permite que la FP Dual pueda implantarse desde el primer curso, y fija el objetivo en el resultado del aprendizaje de los alumnos y alumnas y no en los contenidos; recoge la figura del profesorado prospector; y mejora la eficiencia de la administración, agilizando los trámites y simplificando los procesos administrativos.

El decreto aprobado este viernes por el Pleno del Consell modifica los artículos 4, 5, 10, 11, 12 17 y 29 del Decreto 74/2013, de 14 de junio, del Consell, por el que se regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo valenciano.

Profesores de Música se quejan a Celaá: una hora semanal es insuficiente

Los profesores de Música han lamentado este martes que su materia no cuente con una carga lectiva mínima para garantizar una adecuada Educación musical, ya que en la mayoría de las comunidades hay una sola hora semanal en Primaria y Secundaria, y en ocasiones, ninguna.

EFE Martes, 30 de marzo de 2021

La Confederación de Asociaciones de Educación Musical (Coaem), que representa a los docentes de Educación musical de Primaria y Secundaria de toda España, se han entrevistado esta semana con representantes del Ministerio de Educación para tratar la Educación Artística y Musical de la reforma curricular y metodológica que plantea la Lomloe.

La Confederación reiteró en esta reunión su petición de que las materias de Música, desde Educación Infantil hasta Secundaria, puedan desarrollar todos los objetivos establecidos por las sucesivas leyes orgánicas, ya que “esta área sigue sin contar con una carga horaria mínima para cumplirlos”. Hasta la fecha, en la mayoría de comunidades solo hay una hora semanal en Primaria y Secundaria, y en ocasiones, ninguna, afirma la Confederación en un comunicado enviado hoy. Además de estos mínimos “tan escasos, las diferencias territoriales exageradas desde las últimas reformas educativas han provocado que no se pueda garantizar una mínima Educación musical de base para nuestros alumnos y alumnas”.

Los representantes de Coaem trasladaron además la queja de que en algunos contextos se “encasille” a la Educación musical en una sola de las competencias, cuando está probado que contribuye a “desarrollar todas y cada una de las competencias básicas” que ahora el Ministerio de Educación quiere favorecer con la nueva ley educativa (Lomloe), aprobada el pasado mes de diciembre.

Los profesores de música insisten en la necesidad de que los currículos de las materias musicales se vertebran “decididamente” en torno a la práctica musical, que, junto al trabajo competencial es lo que hace de esta área una disciplina “a ser potenciada en la nueva ley gracias a todos sus beneficios cognitivos, emocionales y sociales”.

Estudios como el de la Universidad de Múnster (Alemania) o de la Harvard Medical School siguen demostrando los beneficios que la música aporta al desarrollo de los niños y adolescentes, y la Unión Europea demanda también desde hace años que haya una apuesta más decidida por la Educación musical en sus países miembros, añade la nota.

“A pesar de los reiterados ofrecimientos de colaboración, el profesorado de Música no siente que el Ministerio de Educación, aun reconociendo la importancia de la música en la Educación, cuente con la Confederación, como expertos cualificados en Educación musical, para avanzar en el necesario cambio metodológico que el sistema educativo español debe experimentar”.

Según la presidenta de la Coaem, Almudena Vidal, los representantes del Ministerio de Isabel Celaá “ejemplificaron la falta de un compromiso real de la nueva ley educativa hacia la Educación Artística y Musical del alumnado español”.



Fundamentos del nuevo currículo de la Lomloe

El perfil de salida de la educación obligatoria es, según el Ministerio de Educación y FP, el eje vertebrador del nuevo currículo que se está preparando en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas.

Redacción - 29/03/2021

«El perfil de salida es el elemento principal», decía César Coll, catedrático de la Universidad de Barcelona, durante la presentación del nuevo currículo derivado de la Lomloe. «Establece el nivel de desarrollo competencial que hay que adquirir para afrontar los retos del siglo XXI». Según explicó, en él se articulan las competencias clave definidas por la UE, los retos y desafíos de los ODS y la Agenda 2030 y, por último, se contextualiza en los 16 años del alumnado.

M^a Dolores López, directora general de Evaluación y Cooperación Territorial, asegura que es necesario cambiar el currículo, los contenidos, para que respondan a estos retos y desafíos del siglo XXI, yendo más allá de «los contenidos que se han venido dando en el currículo escolar de manera rutinaria». Unos restos que

resumía Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva de la Autónoma de Madrid como: «Promover su salud y la colectiva, ser consumidor responsable, solucionar conflictos mediante el diálogo, hacer un uso seguro y crítico de las tecnologías...». Y para que esto sea posible, habrá diferentes elementos en el camino.

El primero es establecer los aprendizajes básicos o imprescindibles, es decir, aquello en lo que cualquier alumna o alumno debe ser competente sí o sí. «Decimos que una persona es competente en la medida en que adquirir un nuevo conocimiento le lleva a actuar de una manera diferente». «Si adquirir un conocimiento no cambia tu actuación en el mundo, habrás aprendido: lo puedes repetir, lo sabes, lo has acumulado, pero esto no te habrá hecho más competente». Así lo explica Elena Martín.

Más allá de esos aprendizajes básicos, están los deseables. Cuando ya se han conseguido los primeros, cualquier persona puede aspirar a aprender más y más. Pero lo pueden hacer en momentos diferentes. Los primeros son los mínimos imprescindibles para que se construya una ciudadanía con derechos y serán los que fije el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas en el que están trabajando el Ministerio y las administraciones autonómicas. «Pero no quiere decir que no haya otros momentos de desarrollo curricular u otros elementos orientativos que den más pistas, sin prescribir», según Martín.

Una de las claves más complejas del proyecto competencial del Ministerio será no fijar, como hiciera la Lomce, unos criterios y elementos de evaluación estrictos que acaben dirigiendo la acción del profesorado. Para ello, además de intentar asegurar un Decreto de enseñanzas mínimas lo suficientemente flexilibe, tienen que trabajar estrechamente con las comunidades autónomas para que vayan en la misma línea y permitan uno de los hitos de la reforma: que los centros educativos tengan autonomía como para fijar algunos de los contenidos que se desarrollarán en sus aulas. Contenidos que deberían ir, en buena lógica, alineados con las necesidades de su alumnado, con el contexto en el que se encuentran.

Cómo explicaba César Coll en la presentación de los trabajos sobre el currículo, «es necesario para el aprendizaje competencial, por el anclaje al contexto, los objetivos, la vida cotidiana y las necesidades del alumnado».

Aunque se prevé un «adelgazamiento curricular», está previsto que se redacten una serie de aprendizajes básicos o imprescindibles que serán lo que se definan el perfil de salida de la educación básica. También habrá un perfil para el final de primaria que intentará hacer una foto de la situación de estos aprendizajes, adaptados a la etapa.

Además de estos criterios básicos también se contempla que haya una serie de criterios relacionados con las diferentes áreas o materias de primaria y secundaria, lo cual puede suponer un mayor grado de complejidad y concreción.

¿Competencias vs memorización o memorización vs. competencias?

Esta es la discusión que, desde hace años, divide a parte de la comunidad educativa. Como si las competencias clave estuvieran reñidas con la memorización, con los contenidos. Esa dicotomía entre quienes opinan que los contenidos llevan a las competencias y quienes creen que lo más importante es ser competente, saber cómo aprender más y más, más allá de acumular información.

Desde el Ministerio se ha intentado dar una explicación que se acerca más al punto medio.

Para la directora general de Evaluación y Cooperación Territorial, «la eliminación de la memorización se consigue cambiando la estructura curricular». Ahora bien «no es que la memorización sea siempre mala. Va a haber contenidos que memorizar pero se trata de que la memoria se dirija solamente a aquellos contenidos que necesitamos y son imprescindibles para pasar a una acción». Si estudiar de memoria algo «no te lleva a entender qué va a pasar, haber memorizado no te hace más competente», explica Elena Martín, para continuar: «No se puede ser competente sin memoria, pero la memoria no garantiza que uno sea competente».

En este tema de las competencias y la memorización, se encuentra otro de los hitos que llevamos escuchando años, la necesidad de podar unos contenidos enciclopédicos y memorísticos. ¿Bajo qué criterio se hará esto? M^a Dolores López lo explicaba asegurando que el criterio para adelgazar los contenidos existentes será el de su relación «con los retos y desafíos a los que nos enfrentamos. Vivimos en una sociedad cambiante, que avanza a un ritmo vertiginoso y el currículo no puede quedar estancado».

Según Isabel Celaá, «no es suficiente el aprendizaje acumulativo», aunque se seguirán incluyendo «los saberes relevantes, no desde la descripción y lo memorístico, sino haciendo entender su funcionalidad y su sentido». «La propuesta», explicaba César Coll, «es una apuesta por renunciar a las visiones enciclopédicas del currículo. Lo importante no es saber mucho, sino saber qué se sabe y tener herramientas para aprender lo que no se sabe».

Eso sí, «los contenidos son fundamentales para las competencias específicas», es decir, las que desarrollarán cada área o materia (en un grado mayor de concreción del que suponen las competencias clave). Pero con la reforma curricular, estos contenidos «no dependen de los criterios de las disciplinas sino de lo que es necesario conocer para afrontar los retos presentes con los que se va a enfrentar el alumnado tras la educación básica».

La reforma curricular tiene un horizonte, al menos para los cursos impares de primaria, ESO y bachillerato, en el curso 2022-2023. Durante los próximos meses se trabajará, junto a las consejerías de Educación sobre el

Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para que esté publicado a finales del verano. Desde entonces, serán las autonomías las que tendrán que desarrollar sus currículos para que estén listos alrededor de abril o mayo de 2022 y, de esta manera, entren en vigor para el siguiente mes de septiembre.

Por delante, algunas dudas relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado sobre este nuevo sistema curricular que impactará, o debería hacerlo, en la gestión de los centros educativos, la organización de tiempos y espacio educativos, en la evaluación de los conocimientos y las competencias... Un desafío del que todavía se sabe poco.

Desde el Ministerio se insiste en que la presencia de la presidenta de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación en la presentación del otro día es reflejo del compromiso de las facultades de Educación con este cambio curricular.

«La formación inicial y permanente necesita mejoras y cambios sustanciales», aseguraba M^a Dolores Pérez. Algo, dijo, que está recogido en la Lomloe. Según explicó se está trabajando en la formación inicial, para que responda al «tipo de docentes que queremos tener». Además de un posible cambio en las facultades de Educación, se prevén «orientaciones metodológicas» para facilitar las cosas y «tenemos pensado establecer más adelante campañas de sensibilización y concienciación».

La buena enseñanza siempre ha sido competencial

El currículo es un elemento central del sistema educativo. Reflexionar sobre él es hacerlo sobre el sentido de la escuela y sobre aquello que es educativamente deseable. Preguntarse por el currículo es preguntarse por cuáles deben ser las finalidades de la educación obligatoria y por aquello que nuestros esfuerzos educativos deben tratar de conseguir. Abrir el debate sobre qué debemos enseñar y qué se debería aprender en la escuela es, en definitiva, abrir el debate sobre el sentido último de la escolarización. Debatir sobre el currículo siempre es una buena noticia.

Carlos Magro. 26/03/2021

El currículo escolar es importante porque constituye el documento público (e idealmente consensuado) que recoge el acuerdo social sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones. El currículo expresa simultáneamente un legado del pasado y nuestras aspiraciones para el futuro. Es mucho más que una lista de contenidos. En él no sólo tienen cabida los conocimientos que podríamos denominar “clásicos”, sino también los saberes emergentes y las grandes problemáticas actuales, las habilidades y las destrezas que nos permiten poner en uso esos saberes, los valores y las actitudes. Al establecer el currículo también estamos condicionando la organización escolar, los horarios, las agrupaciones, las prácticas pedagógicas. Es decir, no es solo una determinada manera de entender el pasado, sino que es, sobre todo, el marco que nos damos colectivamente para ponernos, a cada uno de nosotros y a todos juntos, en relación con el mundo. Es nuestro pasaporte para entendernos mejor. También para comprender mejor el mundo y poder actuar sobre él.

Cambiar el currículo actual es importante. También urgente. Pero es más importante que urgente. Y es preferible hacerlo bien que hacerlo rápido. El coste de volver a hacerlo mal es demasiado alto. La reforma del currículo es además especialmente compleja. No nos basta con “saber hacerlo”. Ni con limitarnos a seguir las evidencias de «lo que funciona» en otros países. Está lejos de ser un asunto meramente técnico. De hecho, uno de los mayores problemas del actual currículo es que responde a una supuesta “cientificidad” y una racionalidad técnica que lo aleja de las escuelas, los docentes y los estudiantes, de sus preocupaciones, necesidades y contextos. Un diseño curricular “hecho a prueba de docentes” (*teacher-proof curricula*), gerencial y prescriptivo, con el que se pretende limitar la intervención de los docentes sobre el currículo, estableciendo conexiones firmes entre objetivos, contenidos y evaluación (por ejemplo, mediante los estándares de aprendizaje de la Lomce, afortunadamente ya eliminados). Un diseño curricular que contrariamente a la retórica oficial que aboga por la autonomía de escuelas y docentes a la hora de concretar el currículo y adaptarlo a sus contextos y estudiantes, mantiene la idea de un texto oficial cerrado diseñado por las autoridades (Ministerio y consejerías) para ser «recibido» pasivamente en las escuelas e implementado fielmente por los docentes, mediante una autonomía otorgada a docentes y escuelas que es más retórica que sustantiva. Un diseño curricular que ha desplazado progresivamente el control desde el antes al después (evaluación ex-post) centrada en la rendición de cuentas, la medición del desempeño, el incremento de las inspecciones y las evaluaciones externas. Una aproximación, en definitiva, que ha provocado una inflación constante de la burocracia escolar y una desprofesionalización de los docentes que han visto reducida su labor a la de aplicadores y verificadores de unas normas y unos estándares que en muchos casos no comparten.

La primera razón para cambiar el currículo actual no es, por tanto, porque sea demasiado extenso, o enciclopédico, o esté desconectado de la realidad, sino porque no se entiende (no lo entienden ni los estudiantes y ni sus familias, ni el profesorado y ni los centros educativos) lo que provoca desvinculación y desafección de unos y otros.

En los últimos 30 años, reforma tras reforma, hemos convertido el currículo en la suma incoherente de pretensiones dispares que lo han convertido en un objeto técnicamente complejo, fuertemente prescriptivo y falto de sentido y dirección. Lo que urge entonces es darle sentido, no añadir una nueva capa de complejidad a la enseñanza. Entre otras cosas porque la enseñanza ya es por sí misma una tarea suficientemente compleja, laboriosa, paciente y difícil. Si nos ponemos a cambiar el currículo (y creo que es necesario hacerlo), lo

prioritario es que lo que hagamos sirva para darle sentido y esclarecer lo que queremos lograr con la educación y con ese currículo. Urge también dar de nuevo espacio (real y no retórico) a docentes y escuelas a la hora de interpretar e implementar el currículo.

Dar sentido al currículo pasa por hacerlo más sencillo en su estructura. No necesariamente por recortarlo, ni hacerlo más exiguo, ni menos desafiante, sino por dotarlo de una estructura más sencilla que nos permita entender con claridad qué se espera de docentes y estudiantes, y que sirva, de paso, para reducir la carga burocrática a la que están sometidos el profesorado y las escuelas. Al currículo le pedimos claridad y propósito. Pero sabemos bien que lo más difícil es hacer que lo complejo parezca sencillo. Reformar el currículo requiere de mucha inteligencia. La que surge de la escucha, el diálogo y la calma. Cambiar el currículo requiere seguramente que nos demos tiempo. Mucho más del que los tiempos políticos pueden ofrecernos. No hagamos más *fast policy* con la educación. Saquemos al currículo de la dictadura de lo urgente, pero no dejemos de trabajar para hacer una reforma del currículo.

El currículo es históricamente un campo caracterizado por tensiones y contradicciones. En él se encuentra una doble aspiración, la de transmitir y conservar unos valores y una cultura que consideramos valiosa, y la de cuestionar y transformar esa misma sociedad. Expresa la tensión entre una escuela que debe responder a la sociedad y una escuela, que para serlo, debe distanciarse de la sociedad. Entender el mundo no significa adaptarse a él, sino tomar distancia para poder discutir lo que hay que cambiar.

El currículo escolar siempre es simultáneamente fin (nos permite acceder a los saberes que valoramos como sociedad), y medio (es el mejor camino que tenemos como sociedad para que todos tengamos la oportunidad de entender el mundo en el que vivimos). El currículo, como la educación, supone siempre una elección y una toma de posición. Es una posibilidad entre otras muchas que se expresa a través de los contenidos que incluye y los que excluye. Al seleccionar perpetuamos miradas y corremos el riesgo de reproducir desigualdades sociales, económicas y de capital cultural. Pero al mismo tiempo, representa el conjunto de oportunidades educativas que la escuela ofrece a los alumnos, y es el mejor camino para fomentar la democracia y la participación. No se puede enseñar todo lo que nos gustaría o pensamos que es fundamental. Trabajar el currículo en la escuela requiere tiempo. El tiempo del que disponemos (cada curso y durante la escolaridad) también nos empuja a repensar el currículo. De hecho, antes de sugerir un incremento del currículo en forma de nuevas asignaturas pensemos en el tiempo disponible. Si, como veremos, no es tanto un problema de "contenidos", como de qué queremos y esperamos que se haga con esos "contenidos", entonces las propuestas pedagógicas que hagan los docentes a sus alumnos se convierten en claves y la variable tiempo adquiere una vez más todo su protagonismo.

El currículo debe ser también un texto puesto en contexto. Otro de los grandes desafíos del diseño curricular es que garantice unos aprendizajes comunes y, simultáneamente, responda a las necesidades de un alumnado y unos contextos cada vez más heterogéneos. Necesitamos un currículo común que garantice igualdad en el acceso y la construcción de saberes esenciales compartidos. Pero también un currículo para las diferencias. Lo que nos lleva, una vez más, hacia la necesidad de que sean los docentes y las escuelas los que "cierren" el currículo.

Para abordar el necesario debate sobre el currículo, necesitamos ir más allá de las dicotomías simplificadoras y polarizadoras. El currículo no debe ser ni conservador, ni progresista. Ni memorístico y pasivo, ni vacío y activo. Ni centrado en contenidos, ni orientado a competencias. Ni disciplinar, ni globalizado. Ni teórico, ni práctico. Ni rígido, ni infinitamente maleable. El currículo debe ser lo uno y lo otro. De ahí su complejidad, pero también su riqueza. Tienen razón los que piden diluir las fronteras entre la escuela y la sociedad, pero también quienes sostienen que para que la escuela funcione como escuela debe establecer una especie de frontera con esa misma sociedad. Tienen razón quienes reclaman unos saberes más vinculados con las vidas de los estudiantes, pero también quienes consideran que la escuela necesita abrir y mostrar a los estudiantes otras opciones de vida. Tienen razón los que piden que la escuela no se quede solo en la acumulación inerte de conocimientos y se oriente también a dotarnos de habilidades para la vida, pero también quienes ven en muchas de estas habilidades una intolerable intromisión del lenguaje y los intereses corporativos y las necesidades del mercado en el ámbito educativo. Tienen razón quienes reclaman un currículo centrado en competencias que permita a los estudiantes hacer uso de los saberes aprendidos y alcanzar una comprensión más global de los fenómenos del mundo, pero también quienes defienden que la única manera de dotarnos de la capacidad de comprender el mundo es manteniendo un currículo centrado en materias y disciplinas. Tienen razón quienes afirman que debemos responder a los intereses de los alumnos, pero también los que sostienen que no podemos abandonar la pretensión de interesarles.

La escuela (y el currículo) que necesitamos, sostiene Gert Biesta, es aquella que es capaz de estar al servicio de la sociedad y, al mismo tiempo, de ofrecer resistencia y ser obstinada, precisamente porque comprende que no todo lo que la sociedad desea de ella es deseable, para la escuela, y en última instancia también para la sociedad misma.

El debate sobre el currículo es importante, pero tampoco nos vendría mal quitarle algo de importancia y rebajar la tensión. Solemos pensar en el currículo como el documento público que determina lo que se debe aprender en las escuelas, pero ¿es así verdaderamente? ¿Es el currículo oficial lo único que determina lo que se

aprende en la escuela? ¿Cuál es la relación entre el currículum prescrito y el currículum real, el formal y el informal, el ofrecido y el asimilado? La solución a muchos de los desafíos educativos actuales no pasa tanto por reformar una y otra vez los currículos, o por quitar o añadir contenidos, como por dotarnos de más y mejores pedagogías. Porque en última instancia, no sólo son importantes los saberes sino también o, sobre todo, lo que somos capaces de hacer con ellos. Y eso tiene que ver con las propuestas didácticas que ofrecemos a nuestros estudiantes.

En ese sentido, la buena enseñanza siempre ha sido competencial. La buena enseñanza siempre ha logrado que los alumnos no sólo comprendan los saberes que les transmitimos, sino que también sean capaces de recuperar esos conocimientos cuando hace falta, combinarlos, y ponerlos en acción. La buena enseñanza siempre ha fomentado la adquisición de aprendizajes profundos y duraderos. La buena enseñanza se ha centrado en los conocimientos porque no hay manera de ser competente, si no se tiene una base de conocimientos accesible y organizados y estrategias para abordar los problemas. La buena enseñanza siempre ha fomentado la adquisición de saberes declarativos (teorías, conceptos, ideas, datos, hechos) y de saberes procedimentales (habilidades, destrezas, procesos). Y la buena enseñanza siempre nos ha ayudado a discernir, individual y colectivamente, la orientación de nuestros actos. Pero no podemos conformarnos con que la buena enseñanza llegue sólo a unos pocos, dejando fuera a muchos. Cómo garantizamos que esa buena enseñanza llegue a todos es otro de los grandes desafíos que tenemos.

La buena enseñanza demanda tiempo. Una vez más el tiempo que tanto escasea en la escuela. En este sentido, como el tiempo, desgraciadamente, nos deja pocos grados de libertad, debemos compensarlo con mejores ratios y más recursos, pero también con pedagogías y organización escolar.

El sentido de la escuela es que tenga sentido para todos y todas. La escuela que necesitamos es la que ayuda a todos los estudiantes a dotar de sentido a los saberes que promueve. No la que los suprime, ni los disminuye, ni los simplifica, sino la que, buscando constantemente otras maneras de presentarlos y trabajarlos para no dejar a nadie atrás, mantiene su compromiso con unos saberes ricos, variados, estimulantes y desafiantes.

Educamos (y para eso es fundamental el currículo) para comprender la realidad, para saber razonar, para atrevernos a pensar por nosotros mismos, para ser autónomos, para aprender a hacer una lectura crítica de lo que pasa en el mundo y en nuestro entorno. Para saber resistir a la actual sociedad del impulso. Educar es dar herramientas para leer el propio tiempo y ponerlo en relación con los que ya han sido y con los que están por venir, ha escrito Marina Garcés.