

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

"En la Comunidad de Madrid se está discriminando de forma bestial a los niños"

Una publicidad institucional lleva semanas hablando de la libertad de elección de centro educativo. Algunos de los padres que no tienen a sus hijos dentro del modelo bilingüe niegan que exista

ANA GOÑI 08.03.2015

"No podemos elegir si nuestro hijo será niño o niña. Si será, aunque lo intentemos, del Madrid o del Atlético. Ni tampoco lo que será de mayor. Pero en la Comunidad de Madrid sí puedes **elegir su educación**". Con este anuncio, la comunidad presidida por Ignacio González lleva semanas anunciando el plazo de matrícula en sus centros educativos, que comienza la próxima semana -del **10 al 14 de marzo**-, aparte de dar conveniente publicidad a una de las banderas de su Gobierno en la materia: la **libertad de elección de centro** que se materializó en 2013 en un **decreto**. Pero la realidad, dicen algunos padres es que esa libertad no existe para todos. No para todos los que han optado por una enseñanza no bilingüe en primaria, y, según dicen, se ven desplazados por los alumnos de los centros bilingües al pasar a secundaria. Al fin y al cabo, el **programa bilingüe** (en inglés) es la primera gran bandera educativa de la comunidad.

Valla contra valla. El colegio público Ciudad de Zaragoza, en el barrio de la Alameda de Osuna, más que lindar valla contra valla, la comparte con el instituto (IES) Alameda de Osuna. Durante mucho tiempo tuvo adscripción directa a él, es decir, los chavales tenían plaza asegurada directamente al pasar a secundaria si así lo querían los padres. Ya no. ¿Razón? El Instituto se hizo bilingüe, y el colegio no lo es. Y ahora el colegio tiene '**adscripción múltiple**' al instituto, es decir, sus alumnos entran por detrás de quienes la tienen única: los colegios bilingües. Los que queden fuera (algo que desde el AMPA temen que suceda ya el próximo año), tendrán que irse al IES Marqués de Suanes, en San Blas, a cuatro km: 10 minutos en coche; 30 en transporte público y tres cuartos de hora andando.

El problema de los alumnos del Ciudad de Zaragoza no sólo es la distancia al IES Marqués de Suanes. Así lo explica Javier Ybáñez, vicepresidente del AMPA del colegio: "El 70% de nuestro colegio suele optar en secundaria por un bilingüismo en francés, que sí existe en el IES Alameda. Por eso digo que no protestamos contra el sistema bilingüe en sí, sino por el hecho de que haya **diferencias de trato**; que unos tengan preferencia sobre otros. Por haber optado por un sistema no bilingüe en primaria no puede ser que se nos perjudique. Nosotros lo que **defendemos** es el derecho a elegir". Curiosamente, el mismo derecho que dice defender la Comunidad de Madrid. "A los padres del Ciudad de Zaragoza se les ha **garantizado de modo explícito** y permanente que todo va a seguir igual. La cuestión es que el IES Alameda es bilingüe porque tanto el claustro como el consejo así lo han decidido. Y la adscripción de los colegios bilingües es a institutos bilingües", recalca Pablo Hispán, Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Comunidad.

Matiza Ybáñez que esa "garantía" de la que habla Hispán sólo se les da año a año y siempre después de las protestas de los padres. Y agrega José Luis Pazos, de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres Giner de los Ríos, **muy crítica con el programa de bilingüismo**: "Que la Comunidad diga lo que es cierto: los padres no deciden en qué centro escolarizan a sus hijos, sino que tienen una serie de posibilidades de elección, no todas. En el Ciudad de Zaragoza ha saltado ahora, pero es algo que ocurre en todos los centros no bilingües de Madrid: son de segunda línea de escolarización, por detrás de los bilingües, para todos los institutos bilingües. Si estos no admiten más alumnado, se quedan fuera. Es probable que **la situación explote** en los próximos años".

En algunos colegios, sin embargo, los padres relatan ya problemas. Habla, desde el 'otro lado' (el de los institutos bilingües), Carolina Llobet, presidenta del AMPA del IES Francisco de Quevedo: "Por número de plazas, al final acaban viniendo alumnos de un solo colegio, de adscripción directa y bilingüe. No hay mezcla social y **se hacen guetos**. Es un problema que nos atañe a todos: nuestros vecinos, nuestro entorno, se está quedando fuera". Y Ana serrano, del colegio (no bilingüe) Chile, que se ha quedado sin adscripción directa al Francisco de Quevedo: "Llamé a la comunidad y allí al menos una persona me dijo que el problema está en que no somos bilingües. Que cualquier otro colegio bilingüe tiene más derecho. ¿Y los niños de nuestro colegio no tienen derecho a aprender inglés? **¿No van a ser nadie nunca?**". E Inma Rebate, del colegio Los Almendros (Valdebernardo), en una situación muy similar al Ciudad de Zaragoza (no tiene adscripción directa al Instituto Valdebernardo, sino múltiple): "En el Valdebernardo no entramos, y llegar al otro instituto al que optamos, en Vicálvaro, supone 20 minutos andando, atravesando una carretera. O eso, o se puede coger el autobús que pasa por el llamado 'súper de la droga'".

"Está habiendo una discriminación desde el momento en que a los colegios bilingües se les da una adscripción única y a nosotros, múltiple. La libertad se ha quedado en nada. Se está discriminando de forma bestial a los niños por no haber plazas, algo que deberían haber previsto, porque la comunidad sabe el número de niños que salen de los colegios", concluye. "Existe libertad de elección", reitera Pablo Hispán, de Mejora de la Enseñanza. "**La clave del programa es la voluntariedad**. No hay centro bilingüe si no lo han pedido y votado las familias y el claustro. Además, todos los institutos bilingües reciben alumnos de centros que no lo son. El sistema garantiza la decisión de las familias que han optado por el bilingüismo como los de las que no", añade, explicando que los IES bilingües **tienen siempre** una 'Sección' (en la que los

alumnos cursan varias asignaturas en inglés) y un 'Programa' (dan cinco horas de inglés y una asignatura en ese idioma).

"A los niños que no dan nivel de inglés los segregan a ese 'Programa'. No es una opción válida para los padres de nuestro colegio: podemos estar de acuerdo con que se aumenten las horas de inglés, pero no con que se dé ninguna asignatura en ese idioma. **Ninguna asignatura es 'sacrificable'**", asegura Alberto Quiñonero, presidente del AMPA del colegio (no bilingüe) Sierra de Guadarrama. El instituto de esta localidad se ha hecho bilingüe, así que si los padres de ese colegio quieren, como Quiñonero, seguir con un programa no bilingüe, tendrán que desplazarse a Collado Mediano, Villalba o El Escorial. "Los padres del Sierra de Guadarrama queremos que nuestros hijos aprendan a razonar y a entender en su lengua. Y por supuesto queremos que aprendan otra lengua, pero de una **forma distinta a la que establece el programa bilingüe**".

EL PAÍS

¿El fin de la clase magistral?

El sistema insiste en que los alumnos memoricen datos que pueden encontrar en segundos

LUIS GARICANO 8 MAR 2015

De nuevo una 'reforma' educativa se pierde en absurdos kafkianos: ¿3+2? o ¿4+1? ¿Lo dicen en serio, o es de broma? ¿Será un plan secreto para tomarnos el pelo? Sinceramente, ¿A alguien le parece eso una reforma de algo? ¿Puede haber alguien, más allá de los alineados ideológicamente con unos y otros pensar que el sistema educativo va a cambiar profundamente con estos retoques superficiales? ¿Será que somos incapaces de tener una discusión más sustantiva? ¿Cuándo empezaremos a adaptar los contenidos, y (mucho más importante) la forma de estudiarlos y presentarlos, a las necesidades de un mundo conectado, en el que todos los jóvenes disponen de todo el conocimiento?

Recientemente tuve la oportunidad de asistir en Holanda, invitado por un familiar, a la presentación de los proyectos de final de bachillerato en un Technasium. Un Technasium es un instituto de bachillerato especializado para estudiantes que quieren en el futuro estudiar materias técnicas y científicas, desde ingenierías a matemáticas o ciencias naturales. La educación secundaria holandesa tiene tres pistas principales en las que los estudiantes se forman desde los 12 años (aunque cada año hay puentes que permiten a los estudiantes cambiar de nivel hacia arriba o abajo). El nivel más alto tiene a su vez tres 'sabores', el *technasium*, el *gymnasium* y bachillerato normal (llamado VVO). En el Technasium los proyectos adquieren una importancia especial. El proyecto de fin de estudios (último año de bachillerato) requiere 200 horas de trabajo por estudiante (equivalente a cinco semanas de trabajo a tiempo completo).

En el Technasium de Amersfoort, observé fascinado a la presentación de seis proyectos. Un grupo tenía que diseñar, bajo la supervisión de un despacho de arquitectura, la infraestructura de una pequeña urbanización de vacaciones: carreteras, energía sostenible, puentes. Los cálculos incluían el tipo de puentes sobre el canal y sus soportes, el grosor de las carreteras, el tipo de energía usada, la forma de guardar el exceso de energía. Otro grupo tenía el encargo de diseñar un sistema para ayudar a los ancianos a levantarse de la cama sin ayuda. Resolvieron el reto con la ayuda de un brazo articulado para la parte alta del cuerpo y un soporte con un pequeño motor para las piernas, todo ello controlado con un sencillo control remoto. Un tercer grupo investigó las anomalías cromosómicas en dos pacientes del Hospital Universitario de Utrecht. Un cuarto grupo diseñó un robot que pudiera llevar bebidas de una habitación a otra, evitando obstáculos. Otro grupo nos dejó con la boca abierta cuando tuvo que disculparse al explicar que su presentación había sido declarada confidencial por el cliente: el cliente, una empresa líder en tratamiento de aguas, había decidido que el proyecto había desarrollado conocimiento patentable y no quería que nada fuera presentado hasta que existiera la patente.

Todos los grupos habían tenido que usar para su presentación conocimientos que no habían adquirido en clase, usando cursos *online* y otros recursos en internet, habían aprendido a programar, a diseñar, a construir. Y, mucho más importante, habían aprendido a encontrar un proyecto, a hacer una pregunta, a dar los muchos pasos necesarios para entender la respuesta (¿Cuáles son las causas de la dificultad de los ancianos para salir de la cama? ¿Qué productos hay en el mercado para ayudarles? ¿Cuáles son las carencias de estos productos? ¿Cómo los mejoramos?) a enfrentarse a las dificultades de encontrar una respuesta, a escribir un largo y detallado informe, a presentarlo en público.

Nuestro sistema educativo, a pesar de las muchas reformas que hemos presenciado, continúa sin adaptarse a las necesidades de la economía del conocimiento y sin aprovechar las muchas oportunidades que las nuevas tecnologías le permiten. En un mundo en el que Google nos permite inmediatamente conocer la respuesta a la pregunta más absurda o complicada, nuestro sistema continúa insistiendo en conseguir que los alumnos memoricen largas listas de datos que, usando esos teléfonos móviles que no salen de sus manos en ningún momento del día, cualquiera de ellos podría encontrar en segundos.

Es necesario que los profesores, tanto en las universidades como en las escuelas, reaccionemos a estos cambios y adaptamos nuestra forma de enseñar a ellas. Existen varias formas de alterar completamente la experiencia en la clase que, en mayor o menor medida, los profesores con iniciativa y ganas ya están aplicando. Todas ellas tienen en común el abandono casi completo de la 'clase magistral', en la que el profesor, desde lo alto de su podio, predica a los ignorantes estudiantes cuya obligación es callar y tomar sus abominables apuntes.

Este abandono de la clase magistral, que ya hubiera sido recomendable hace años, será ahora obligatorio porque las nuevas tecnologías permiten que los estudiantes tomen su "clase magistral" en su propio tiempo, y a su propia velocidad. Una buena lección magistral de álgebra, o de historia griega, se puede ver en vídeos profesionales y clases en línea, y tendrá dibujos, diagramas, mapas, fotos, pequeños tests para asegurar el progreso, etc. El estudiante puede ver dos, tres o diez veces aquellas cosas que no entienda o puede buscar otros vídeos donde se explique mejor, y puede acelerar los pasajes aburridos, repetitivos o ya conocidos.

De este modo, el tiempo en clase se puede usar para aplicar el conocimiento y recibir críticas del profesor, cosas que un estudiante por su cuenta no puede hacer. Los americanos llaman a este sistema *flip the classroom* o 'darle la vuelta' a la clase: en vez de hacer problemas o ejercicios en casa y recibir la clase magistral en el aula, uno puede ver la clase magistral en casa y hacer en clase los ejercicios, prácticas, proyectos etc. En otras clases, los estudiantes pueden leer un texto (preferentemente una fuente primaria, no un libro de texto) y discutir en clase bajo la dirección del profesor. Una discusión bien preparada sobre Karl Marx y su influencia en los nuevos partidos, por ejemplo, tendrá muchísimo más impacto en los estudiantes (¿Qué diría Marx de "la casta"?), que una aburrida lección sobre el materialismo histórico. También se puede usar el tiempo de los estudiantes para hacer proyectos, que permitan, como hemos visto, que los estudiantes puedan enfocar su energía en resolver problemas concretos que requieran haber entendido y profundizado en los conocimientos básicos aprendidos en clase.

Lo profesores y los padres somos conscientes de que nuestros hijos pueden dar mucho más de sí, y cada vez hay más profesores que quieren innovar en las aulas. Desgraciadamente, la hiper-regulación habitual en nuestro país, en vez de facilitar el cambio restringe la capacidad de adaptación. Los detalladísimos planes de estudio, páginas y más páginas, enfatizan de nuevo el contenido de forma extremadamente precisa. Pero este énfasis en lo que se aprende restringe la innovación en cómo se aprende. Debemos liberar las energías de los profesores y de los colegios para innovar, y adaptar los currículos a las nuevas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Luis Garicano es profesor de Economía de la London School of Economics y coordinador de política económica de Ciudadanos

EL MUNDO

Grupos de padres en WhatsApp, nuevo conflicto con los profesores

Las campañas de desprestigio contra docentes pueden acabar atentando contra su honor

'Hay padres que intentan solucionar sus diferencias con el tutor en el grupo', dice un experto

NOA DE LA TORRE 08/03/2015

Si no hace mucho las conversaciones entre los padres y las madres con hijos compartiendo clase se circunscribían a las puertas del colegio, hoy se han trasladado a los grupos de WhatsApp. Y de qué manera, porque hasta un sindicato como ANPE ha constatado a través de su servicio del Defensor del Profesor un aumento de las quejas de docentes sobre la rápida difusión de falsas acusaciones contra ellos a través de esta red social.

¿Se ha convertido esta popular aplicación en un nuevo motivo de conflicto entre familias y profesores? Hay quien alerta y opina que sí, como la experta y social media en la Asociación Espiral, Educación y Tecnología, Toñi Quiñones: «Hay padres que intentan resolver sus diferencias personales con el tutor iniciando una conversación en el grupo de WhatsApp, para buscar un consenso con el resto de padres sobre cómo el docente realiza su actividad profesional».

Son los grupos de padres reconvertidos en «patios de vecinos», donde no sólo uno puede informarse sobre los deberes del hijo o pedir ayuda para alguna cuestión, sino que «en ocasiones este tipo de información spam relega a un segundo plano la información escolar, principal objetivo por el cual se ha creado el grupo de padres». Y es aquí cuando llegan los problemas que motivan las denuncias de los profesores, cansados de que un falso

rumor se propague en cuestión de minutos y llegue a toda la comunidad educativa... y más allá.

Según Quiñones, «existen casos donde la intención de estos padres es manipular al resto y desprestigiar la labor docente del tutor», cuando por ejemplo no están satisfechos con la forma en que este último ha resuelto un conflicto con su hijo. Conversaciones que «se van de las manos» por buscar el apoyo de las otras familias «pueden acabar en enfrentamientos en el despacho del director y con la inspección correspondiente al docente y, en el peor de los casos, en una denuncia ante las autoridades».

Para Albert Gimeno, director y cofundador de la ONG Padres 2.0, dedicada a la protección de la infancia en internet, antes de «escondarse tras un grupo de WhatsApp, hay que saber que cualquier comentario que atente contra el honor de un profesor podría ser capturado por cualquiera y llegar al conocimiento de la Policía». «Piensa antes de compartir» es su lema.

En todo caso, Gimeno trata de minimizar tal conflicto al subrayar que «cuando no había WhatsApp, las críticas se hacían de igual manera por otros medios». En esto coincide Quiñones, quien recuerda que «no es la herramienta la que puede producir situaciones desagradables, sino el uso que se haga de ella».

La cuestión es si tienen las familias derecho a someter a escrutinio público la labor del profesor. «Tienen derecho a conocer el comportamiento, logros académicos y demás temas concernientes a sus hijos, y a que exista una transparencia sobre cómo el docente trabaja con sus alumnos en el aula, pero no a promover campañas de acoso y ajusticiar a un profesional a través de un grupo de WhatsApp», según Quiñones.

Al igual que Gimeno, es partidaria de resolver un conflicto cara a cara. E insiste: «Los niños pueden imitar el comportamiento de sus padres, produciendo conflictos en el aula tanto con el tutor como con los compañeros».



Los jesuitas eliminan las asignaturas, exámenes y horarios de sus colegios en Cataluña

EFE / BARCELONA. 08/03/2015

El proyecto Horizonte 2020, que ha comenzado en 5º de Primaria y 1º de ESO, transforma las aulas en grandes ágoras para trabajar en equipo

Los colegios de jesuitas de Cataluña, en los que estudian más de 13.000 alumnos, han comenzado a implantar un nuevo modelo de enseñanza que ha eliminado asignaturas, exámenes y horarios y ha transformado las aulas en espacios de trabajo donde los niños adquieren los conocimientos haciendo proyectos conjuntos.

Los jesuitas, que en Cataluña cuentan con ocho colegios, han diseñado un nuevo modelo pedagógico en el que han desaparecido las clases magistrales, los pupitres, los deberes y las aulas tradicionales, en un proyecto que ha comenzado en quinto de primaria y primero de ESO en tres de sus escuelas y que se irá ampliando al resto.

«Con el actual modelo de enseñanza tradicional, los alumnos se están aburriendo y están desconectando del sistema, sobre todo a partir de sexto de primaria», ha explicado el director general de la Fundación Jesuitas Educación (FJE) de Cataluña, Xavier Aragay.

El nuevo modelo incluye la creación de una nueva etapa intermedia entre la Primaria y la Secundaria, que la conforman los cursos 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO.

Para llevar a cabo el proyecto, que lleva por nombre «Horizonte 2020», los jesuitas han derribado las paredes de sus aulas y las han transformado en grandes espacios para trabajar en equipo, unas ágoras en las que hay sofás, gradas, mucha luz, colores, mesas dispuestas para trabajar en grupo y acceso a las nuevas tecnologías.

En los tres colegios que están experimentando esta novedad han juntado las dos clases de 30 alumnos en una sola de 60, pero, en vez de un profesor por cada 30, tienen tres profesores para 60. Los tres profesores acompañan todo el día a los alumnos y tutorizan los proyectos en los que trabajan, a través de los cuales adquieren las competencias básicas marcadas en el currículo.

«No hay asignaturas, ni horarios, al patio se sale cuando los alumnos deciden que están cansados», ha explicado Aragay, que, en los seis primeros meses de experimentación, ya ha constatado que «el método funciona» y ha reanimado a los estudiantes.

Un cambio «radical»

«Transformar la educación es posible», ha remarcado el director general, que reconoce que el cambio es «radical» y que dos de cada tres de los 1.500 profesores de sus escuelas ha estado a favor. Según Aragay, «en la escuela es donde más se habla de trabajo en equipo y donde menos se practica», cosa que se soluciona con este método, «que también palía unos currículos excesivos que nunca se imparten completos».

Antes de implementarlo, los jesuitas recogieron 56.000 ideas de alumnos, padres y madres y profesores para mejorar la educación. «Educar no es sólo transmitir conocimientos», ha señalado el director general adjunto de la FJE, Josep Menéndez. El proyecto impulsa «las inteligencias múltiples y sacar todo el potencial» de los alumnos y que hagan las actividades de aprendizaje según sus capacidades.

«Hemos transformado la educación para que el alumno sea el protagonista, para que haya verdadero trabajo en equipo y los estudiantes descubran cuál es su proyecto vital, qué quieren hacer en la vida y enseñarles a reflexionar, porque van a vivir en una época que les va a desconcertar», ha argumentado Aragay.

Proyectos en lugar de asignaturas

Los alumnos comienzan la jornada con 20 minutos de introspección y reflexión para plantearse los retos de la jornada y finalizan con otros 20 minutos de discusión sobre si han conseguido los objetivos.

Las asignaturas han sido sustituidas por proyectos. «Por ejemplo, si hacemos un proyecto sobre el imperio romano, pues aprendemos arte, historia, latín, religión y geografía», ha detallado Menéndez, y si hay que aprender raíces cuadradas para llevar a cabo otro proyecto, los alumnos pueden acudir a las unidades didácticas.

«Aprenden mucho mejor si ven que lo que aprenden tiene una aplicación práctica», ha defendido Aragay. Los proyectos, en los que también se implican padres y madres, se realizan un 33 % en catalán, un 33 % en castellano y un 33 % en inglés.

Aunque no hay asignaturas, para cumplir con lo establecido legalmente también ponen notas, pero puntúan primero las competencias de cada alumno y luego, mediante un algoritmo, las transforman en notas por materias para que consten en el expediente.

Según Aragay, en los seis meses de experiencia han encontrado casos de alumnos que «antes se inventaban que tenían fiebre para no acudir a clase y ahora quieren venir aunque tengan fiebre».

Con esta nueva pedagogía, que también aplican a los más pequeños de P3 y P4, «en vez de mirar el BOE o el DOGC, miramos la cara de los niños y les ayudamos a desarrollar su proyecto vital, a descubrir sus talentos, a encontrar sentido a lo que hacen, a lo que quieren conseguir, a saber interpretar, a reflexionar, a cuestionar. Junto con la familia e internet, intentamos construir personas».

EL PAÍS

“Tenemos que evitar que la prueba PISA sea un arma arrojadiza”

El secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, defiende el examen internacional y explica su último proyecto con las autoridades españolas sobre universidades y empleo

PILAR ÁLVAREZ Madrid 8 MAR 2015

Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Dicho así, no hay quien caiga. Pero con sus siglas en inglés, el informe PISA, todo el mundo sabe de qué estamos hablando. Un examen global, que hacen cada tres años medio millón de adolescentes de 65 países para poner a prueba sus niveles en lectura, matemáticas y ciencia. Después de 15 años, se ha convertido en una especie de arma geopolítica.

Hay gobiernos que cambian sus rumbos para intentar quedar en las mejores posiciones y se considera un drama bajar o permanecer en posiciones rezagadas en el *ranking* final por países. Finlandia, tradicional triunfador en esa foto fija, consideró un “motivo grave preocupación” su caída de los primeros puestos. España, que suele estar en la mitad de la tabla, ha instaurado con última reforma educativa (Lomce) unas pruebas externas muy en la línea de este macro examen que elabora la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Ángel Gurría, secretario general de la OCDE, considera que no debería ser para tanto. “Por

supuesto que tenemos que evitar que sea un arma arrojadiza”, explica en una entrevista con EL PAÍS. Gurría visitó hace poco España para su ceremonia de investidura como doctor honoris causa por la Universidad Europea de Madrid, un galardón que sumará a sus distintas condecoraciones otorgadas por 23 países. Entre otras, la Orden del Mérito de Alemania o la Orden de Isabel la Católica de España. Minutos antes del acto académico, atendió a este periódico. La entrevista se retomó después con un cuestionario.

¿Qué le parece que España haga una lectura pesimista de PISA? “Si los resultados son malos hay que mejorarlos, pero no puede ser que a todos les parezca que es terrible, la oposición ataca al gobierno, este se defiende y dice que fue el gobierno anterior... Es un tremendo lío. Mejorar en PISA no es un objetivo en sí mismo, es uno de los síntomas de que las cosas se están haciendo bien y de que podemos seguir mejorando en nuestro análisis de los sistemas educativos y sus resultados”.

Hace casi un año, un grupo de 80 expertos firmó una carta en la que alertaban de los “peligros” de esta prueba internacional y criticaban, entre otros aspectos, que los políticos malinterpretaban los resultados. “Los Gobiernos, los ministros de Educación y los directores de periódicos esperan con ansiedad los resultados de PISA, que son citados como fuente autorizada en muchas declaraciones políticas”, señalaba el texto.

“PISA la elaboran expertos independientes bajo la tutela de los representantes de cada uno de los países que participan”, defiende Gurría. “En el discurso académico tienen cabida muchas opiniones, pero cuando se trata de poner en práctica una evaluación tan compleja como esta, el consenso científico es el que dicta las directrices que dan lugar a un instrumento concreto”. Según el máximo responsable de la OCDE, siempre han encontrado “una actitud abierta y constructiva en los diferentes gobiernos, tanto en España como en otros países, y por parte de sucesivos ejecutivos de diferente signo político. Todos reconocen que PISA ofrece un diagnóstico que nos debe ayudar a mejorar”.

Ángel Gurría habló de la prueba que evalúa a los adolescentes, de otros exámenes que su organización organiza para los adultos (las llamadas pruebas PIACC) y del nuevo proyecto que elabora con los ministerios de Educación y Empleo españoles, los sindicatos y la confederación de empresarios (OCDE). “Se trata de ver si las habilidades y destrezas de las fuerzas de trabajo de un país están a la altura para llevarlo a la modernidad”, señala este mexicano, nacido en Tampico en 1950.

Gurría, con más de tres décadas en distintos puestos públicos, es licenciado en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y máster en esa materia por la Universidad de Leeds (Reino Unido). La economía, de hecho, impregna todo su discurso con un salto continuo de lo meramente educativo al mundo laboral: “La clave es productividad, productividad y productividad”. Defiende el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. “Que todos los días cada empresa sea una universidad”, dicho con sus propias palabras. “La empresa se hace un favor a sí misma si tiene una fuerza de trabajo sofisticada que cambia de habilidades y cada vez más destrezas para las cuestiones digitales, entre otras”.

Respecto a la formación universitaria, cree que debería ser más práctica que vocacional. ¿Qué ocurre con las carreras humanísticas (lenguas filosofía,...) que forman esos perfiles que teóricamente no son los que demanda el mercado de trabajo pero que muchos defienden como necesarios para formar una buena sociedad?

“Pues que tienes una excelente ciudadanía con habilidades y doctorados, pero si es una persona que no puede servirse a sí mismo y a su familia porque no se demandan sus habilidades, acabará frustrado y emigrará. Puede estar bien elegir filosofía, pero hay que hacerlo con los ojos abiertos”, considera.

El mapa que prepara con los ministerios españoles estará listo “a mediados de año, con un diagnóstico de soluciones”. El plan de la OCDE es implicar en este nuevo proyecto “a todos los actores de la sociedad y por supuesto a las universidades, actores clave para el desarrollo de competencias”. “A cada país le toca determinar cómo, cuándo y dónde decide involucrar a diferentes actores y agentes sociales. La experiencia internacional demuestra que sólo un proceso de reformas incluyentes es sostenible y puede llegar a tener resultados a largo plazo”.



OPERACIÓN PÚNICA

Granados cobraba 900.000 euros por cada colegio concertado adjudicado

JAVIER CHICOTE / MADRID .Día 10/03/

Alfedel, promotora de 19 centros donde actuaba la trama, pagaba la mordida a Marjaliza con facturas falsas de consultoría

Francisco Granados y su socio, David Marjaliza, diseñaron el negocio perfecto para lucrarse mediante la construcción de colegios concertados. Según testigos y documentos presentes en la **investigación de la trama Púnica**, el ex secretario general del PP de Madrid y su amigo constructor cobraban una «mordida» de **entre 900.000 y 1,2 millones de euros por cada colegio concertado** que ponían en marcha.

El pagador era Alfedel, una sociedad registrada en Valdemoro que se dedica a promover colegios concertados y luego venderlos a las cooperativas de profesores que los gestionarán. El dueño de esta empresa, **Alfonso Ferrón del Río**, está imputado por estos pagos. ABC ha intentado recabar su versión de los hechos pero no ha habido respuesta. En cuanto a Granados y Marjaliza, números uno y dos de la trama, están en prisión incondicional desde el estallido de la operación Púnica, el pasado 27 de octubre.

El esquema era siempre el mismo. Francisco Granados, que fue secretario general del PP de Madrid y número tres del Gobierno de la Comunidad **usaba sus influencias políticas** para que los ayuntamientos madrileños, entre ellos el que él mismo gobernó, Valdemoro, cedieran el suelo a un precio muy inferior al de mercado con el argumento de que el colegio concertado era un servicio para el municipio. Antes de la puesta en marcha, Alfedel aseguraba a los profesores -sus clientes- que el centro educativo iba a recibir el concierto por parte del Ejecutivo regional.

Por estos tratos de favor, Alfedel pagaba una comisión que oscilaba según las características del colegio. Lo habitual es que la cifra fuera más cercana a los 900.000 que a los 1,2 millones, según las fuentes consultadas por ABC. La comisión se enmascaraba mediante un **contrato falso de consultoría entre Alfedel y una sociedad de David Marjaliza**, número dos de la trama Púnica. De esta forma, Alfonso Ferrón del Río pagaba las comisiones, siempre presuntamente, a través de facturas falsas, pero con una apariencia legal. Así no había que manejar dinero negro. Alfedel ha promovido 20 centros, 19 de ellos donde la trama Púnica actuaba, la Comunidad de Madrid (18) y Cartagena.

Además, **otra de las empresas de Marjaliza, la constructora Obrum, era la encargada de construir el colegio**. El negocio, con la excusa de la educación, estaba en el suelo. La investigación trata de acreditar ahora cómo Marjaliza hacía llegar su parte a Granados, en metálico o, como apuntan las pesquisas de la **Audiencia Nacional, la Fiscalía Anticorrupción y la Guardia Civil**, en especie: entregándole inmuebles, facilitándole plusvalías u otras prebendas.

Granados puso en marcha este mecanismo en su pueblo, Valdemoro, donde Alfedel ha construido nada más y nada menos que **cuatro colegios**, tres de ellos bajo el paraguas del ex secretario general del PP de Madrid. Granados fue alcalde del municipio madrileño entre 1999 y 2003. De hecho, según documentos de los que ha tenido conocimiento ABC, el propio Granados firma de su puño y letra, como alcalde de Valdemoro, la venta de las parcelas de uno de los colegios, Hélicon. El entonces regidor **vendió el suelo público a Alfedel por medio millón de euros**, un precio muy ventajoso teniendo en cuenta que estamos hablando de 27.000 metros cuadrados.

Los otros dos colegios concertados de Alfedel en Valdemoro -Nobelis y Valle del Miro- se promovieron después de que Granados dejara la alcaldía para convertirse en consejero de Transportes de la Comunidad de Madrid. No obstante, el político siguió controlado todo el negocio del suelo en Valdemoro. Su sucesor en 2003 e impulsor de Nobelis y Valle del Miro, José Miguel Moreno, amigo personal y subordinado de Granados, también está imputado en Púnica. El cuarto colegio que Alfedel promovió en Valdemoro es el Lagomar, aunque éste se impulsó en la etapa del PSOE, anterior a la llegada de Granados (1999). Curiosamente, **la esposa de David Marjaliza es cooperativista de este centro educativo**.

El responsable de la promoción de los colegios, Alfonso Ferrón del Río, apenas arriesgaba: tenía garantizado el suelo y el concierto y quien terminaba pagando por los terrenos y por la construcción era la cooperativa de profesores a la que trasladaba los contratos y que finalmente gestionaría el colegio. Alfedel solo era el intermediario, el seguidor. Su página web deja muy claro en qué consiste su trabajo: «Alfedel se encarga de realizar todas las gestiones necesarias para la adquisición del terreno, la obtención de licencias municipales, la obtención de autorizaciones y la concesión de los conciertos educativos».

Los profesores, al margen

La empresa cobraba a los profesores alrededor de un siete por ciento del valor final del colegio, según revelan a este diario fuentes conocedoras del negocio. Teniendo en cuenta que cada colegio de Alfedel ha costado **entre 15 y 30 millones de euros**, la comisión de Alfonso Ferrón del Río ascendía hasta los 2,1 millones de euros, de los que alrededor de la mitad iban directamente a la sociedad consultora de David Marjaliza, amigo personal de Granados, a través de facturas ficticias.

En los contratos que Alfedel firmaba con las cooperativas de profesores, el constructor del colegio venía impuesto, Obrum, una de las principales sociedades investigadas en la trama Púnica. Así lo aseguran profesores consultados por ABC. Luego, **la cooperativa se subrogaba a la hipoteca del colegio**, además de poner dinero

de su bolsillo. Los cooperativistas, alrededor de 80 en algunos colegios, aportan unos 50.000 euros cada uno para asumir los primeros gastos. Luego, año tras año, van pagando la hipoteca.

Cabe destacar que **las cooperativas de profesores nada tienen que ver en la trama presuntamente corrupta**. Una vez que recibían las llaves del colegio, pagaban el canon a Alfedel y comenzaban a trabajar. La empresa de Alfonso Ferrón del Río no conserva ninguna participación en los centros educativos.

Otro de los centros que promovió Alfedel está en Torrejón de Velasco (Madrid), cuyo alcalde, Gonzalo Cubas, fue arrestado en la operación Púnica. En este caso el ayuntamiento vendió la parcela también por un precio muy ventajoso: menos de 300.000 euros por 8.500 metros cuadrados de suelo público, según denuncia a ABC la portavoz socialista, Silvia Bonilla: **«Fue un precio demasiado bajo para el valor que tenían en ese momento los terrenos»**.

El negocio de Granados, Marjaliza y Alfedel era tan redondo que **ni siquiera había que corromper a los alcaldes**: promover colegios concertados se presentaba como un valor para el municipio y una apuesta del PP.

Alfedel S.L. es el acrónimo de Alfonso Ferrón del Río, administrador y socio único de la empresa. Se define como un «profesional con amplia experiencia en el ámbito educativo y empresarial». Con sede en un chalet de Valdemoro, el municipio de Granados, **Alfedel ha promovido 20 colegios concertados, 19 de ellos donde la red Púnica tenía influencia**: 18 en la Comunidad de Madrid, epicentro del caso, y uno en Cartagena, donde está una de las ramificaciones. Los madrileños se ubican en Valdemoro (4), Boadilla del Monte (2), Villanueva de la Cañada, Majadahonda, Aranjuez, Arganda del Rey, Paracuellos del Jarama, Pinto, San Martín de la Vega, Sevilla La Nueva, Villaverde, Alalpardo y dos municipios con alcaldes detenidos: Torrejón de Velasco y Parla. El único fuera del «área Púnica» está en Mallorca.

europapress.es

El PSOE quiere que Wert explique por qué siguió el patrón de Granados en la LOMCE

MADRID, 10 Mar. (EUROPA PRESS) –

El PSOE ha solicitado la comparecencia en el Congreso del ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, para que explique por qué introdujo en su ley educativa (LOMCE), vía enmienda y sin pasar por los órganos consultivos, la posibilidad de ceder suelo público a colegios concertados, que es precisamente el modelo que se venía siguiendo en la Comunidad de Madrid por el exconsejero Francisco Granados, que supuestamente se lucraba con esas operaciones de concesión de suelo.

En concreto, el diario ABC publica cómo el ex secretario general del PP de Madrid Francisco Granados y su socio, se lucraban con 900.000 euros por cada colegio concertado que construían en la Comunidad de Madrid.

En la rueda de prensa posterior a la Junta de Portavoces de los martes, el portavoz del PSOE en el Congreso, Antonio Hernando, ha insistido en la necesidad de que el responsable de Educación explique de dónde le vino la "inspiración" para incluir vía enmienda esta posibilidad de ceder suelos públicos a colegios concertados, una medida que no estaba en el proyecto de ley inicial presentado por el Gobierno.

"Sabemos lo que el vicepresidente y consejero de la Comunidad de Madrid ha estado haciendo durante años, cobrar mordidas de 900.000 euros por cesión suelo público a colegios concertados", ha avisado Hernando, al mismo tiempo que ha criticado que en esta norma se legalicen estas prácticas a través de lo que ha denominado como "enmienda Granados".

europapress.es

Las Corts proponen aumentar la motivación de los alumnos y evitar repetir curso para mejorar el rendimiento escolar

VALENCIA, 11 Mar. (EUROPA PRESS) –

La ponencia de la comisión no permanente especial de estudio de las técnicas y actuaciones para mejorar el rendimiento escolar y las posibilidades de empleo de los jóvenes puesta en marcha en las Corts Valencianes ha elaborado una propuesta de dictamen, en la que aboga por fomentar la motivación e implicación de los alumnos, así como por disminuir las repeticiones de curso --para que se realicen sólo en casos muy excepcionales--, entre otras medidas.

Esta propuesta de dictamen, publicada este miércoles en el Boletín Oficial de las Corts Valencianes (BOCV), se elevará a la comisión de estudio para su tramitación. Esta comisión constituyó el 16 de diciembre de 2011 y aprobó su plan de trabajo el 22 de marzo. En estos casi tres años, han pasado por ella 26 comparecientes que han aportado "estudios, experiencias y razonamientos" sobre la situación del sistema educativo y la empleabilidad de los jóvenes.

Según el dictamen de la comisión, "el fracaso de un alumno es personal" y, por lo tanto, los objetivos y medidas que se tomen "deben revertir directamente en la mejora de cada uno de los alumnos del sistema". Para ello plantea 12 "desafíos" vinculados al desarrollo educativo de cada alumno, para que "independientemente de su nivel de riesgo, deben beneficiar a toda la población escolar".

Para responder a estos objetivos, presenta una lista de líneas estratégicas de actuación que abarcan medidas simultáneas en todos los puntos "neurálgicos" del funcionamiento del sistema educativo.

En concreto, los "desafíos" son fomentar la motivación de los alumnos y su implicación en las tareas; incrementar su índice de bienestar subjetivo; propiciar su autonomía, responsabilidad y autoexigencia personal; estimular su pensamiento "crítico, riguroso y creativo"; así como "lograr una maduración equilibrada de todos los aspectos de su personalidad".

También se pretende aumentar su participación y protagonismo en todos los ámbitos educativos; comprometerle en la mejora de la convivencia y el trabajo en equipo; involucrar a la familia en sus procesos de desarrollo; mejorar la calidad de su ocio y tiempo libre; educar su talento; y aumentar el rendimiento de sus aprendizajes, mejorando los resultados de las pruebas externas.

PLAN DE TRANSICIÓN A PRIMARIA

Para lograr estos objetivos, los miembros de la comisión parlamentaria proponen diversas medidas entre las que destacan algunas como garantizar la calidad de la educación infantil como prevención del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria y elaborar un plan de transición a primaria donde sea obligado un diagnóstico individualizado de cada alumno y una comunicación fluida de los docentes de ambos niveles.

También plantean incrementar la optatividad dentro y fuera de las materias, adecuar las plantillas de los centros a las necesidades educativas actuales y a sus programas educativos, adecuar el currículo al desarrollo madurativo del alumno y fomentar la interdisciplinariedad, la estimulación temprana y el trabajo de inteligencias múltiples.

Del mismo modo, el dictamen elaborado aboga por una admisión equilibrada de alumnos que evite guetos y por cambiar la cultura de evaluación, de modo que no sólo se centre en la medida de los resultados, sino en el análisis y la mejora de los procesos de aprendizaje mediante el uso de las herramientas de la evaluación por competencias. También cree que hay que disminuir las repeticiones de curso y que se apliquen solo en casos "muy excepcionales".

MEJORAR LA CALIDAD DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Por otro lado, plantea mejorar la calidad de la función docente y, asimismo, la comisión de estudio cree que las facultades de Magisterio se deben implicar en la mejora de las escuelas.

La propuesta de dictamen de la comisión no permanente especial de estudio de las técnicas y actuaciones para mejorar el rendimiento escolar asegura que van a concienciar a las familias "del valor de la escuela y la función docente", a fomentar su participación, a aumentar el nivel de exigencia y las expectativas sobre los hijos de acuerdo a su nivel madurativo, a convocar premios de excelencia educativa y de innovación y a convocar un pacto social por la excelencia educativa.



El impulso político del PP a la escuela concertada engordó las comisiones de Francisco Granados

Desde que gobierna el PP, la Comunidad de Madrid ha favorecido la expansión de la red privada en detrimento de la pública

Francisco Granados, ex mano derecha de Esperanza Aguirre y encarcelado por la operación Púnica, cobraba comisiones de un millón de euros por adjudicar colegios concertados

La región tiene un 52% de centros públicos y un 48% de privados o privados concertados; a nivel estatal los públicos suman un 70%

Daniel Sánchez Caballero 10.03.2015

La política educativa de la Comunidad de Madrid fue la tapadera perfecta para que Francisco Granados, consejero de Presidencia, Justicia e Interior del Gobierno de Esperanza Aguirre durante ocho años, se lucrara presuntamente con la construcción de colegios concertados por toda la región, según publica ABC.

Embarcada en una cruzada a favor de la escuela privada desde que el PP llegó al poder –acelerada por Aguirre–, la Comunidad ha favorecido la construcción de colegios concertados en suelos municipales durante las últimas dos décadas. La LOMCE ha seguido los pasos de Madrid (una rutina habitual en el PP) y consagró en la ley la cesión de suelo público a colegios concertados.

La educación fue un gran negocio para Granados. El que fuera mano derecha de Aguirre entre 2003 y 2011, hoy en prisión como supuesto cabecilla de la red Púnica, cobraba entre 900.000 euros y 1,2 millones de euros por cada colegio concertado que ponía en marcha junto a su socio, David Marjaliza. Mercado tenían: la Comunidad levantó en ese periodo 90 centros concertados, casi uno de cada diez de los que se construyeron en toda España.

Los tentáculos de Granados y su socio Marjaliza no llegaban tan lejos, pero sí que les bastaron para meter mano en los 20 centros que levantó la empresa Alfedel, según la información publicada. El dueño de la empresa, Alfonso Ferrón del Río, está imputado por estos pagos. El papel de Granados era el de facilitador: utilizaba sus influencias políticas para conseguir que los ayuntamientos madrileños, gobernados en su mayoría por el PP, cedieran el suelo necesario a un precio por debajo del mercado con la excusa de que el centro supondría un servicio para el municipio. También aseguraba el concierto para que la empresa pudiera vender después el centro a cooperativas de maestros.

20 años favoreciendo a los privados

El Gobierno de la Comunidad de Madrid ha favorecido en los últimos años la expansión de la red de colegios privados frente a la pública, bajo el argumento de que se fomentaba de esta manera "la libertad de elección de las familias". La estadística dice que los más beneficiados por estas políticas han sido, sobre todo, los colegios privados frente a los públicos, mientras que los concertados crecen a un ritmo estable durante todos los años de la administración Aguirre.

Así, en el periodo que va desde 2003 (cuando Esperanza Aguirre accedió al Gobierno regional) hasta 2011 (cuando salió Granados y un año antes de que lo hiciera la propia Aguirre), la red pública ha perdido siete puntos: ha pasado de representar el 56% de los colegios a un 49%. En el sentido inverso, la privada aumentaba desde un 25% hasta el 34%. Los concertados no han sufrido grandes variaciones; han pasado del 19% al 17% (aunque hay 90 centros más).

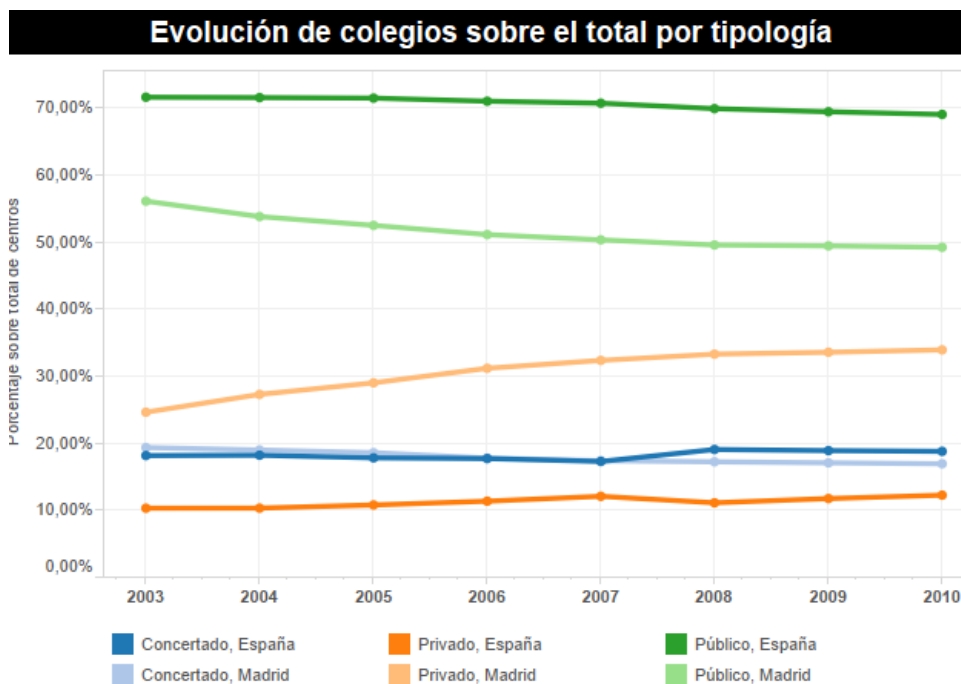


Gráfico: Ana Isabel Cordobés

Comparados los datos anteriores con los respectivos a nivel nacional, se detecta la anomalía madrileña. En toda España (incluyendo Madrid, que tira de las medias) la red pública tenía en el año de referencia, 2011, un 69,4% (era el 71,5% en 2003), mientras que la privada, concertados incluidos, sumaba un 30,6% (28,5% en 2003).

La noticia de las *mordidas* de Granados y su socio levantó una polvareda en el sector educativo en Madrid. Buena parte de él –asociaciones de familias, sindicatos, profesores, la oposición política– lleva tiempo protestando contra la política que en esta materia realiza el PP, quitando fondos a la escuela pública en detrimento de la privada. "Llevar a tu hijo a ciertos colegios públicos es un acto de pura militancia", explicaba a este diario Elena Martín, catedrática de la UAM.

Una auditoría y una comparecencia

La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO Madrid, Isabel Galvín, solicitó una auditoría "para esclarecer posibles actuaciones irregulares" en las cesiones de suelo a colegios concertados, una práctica habitual en la región. En los últimos años, denuncia este sindicato, los nuevos desarrollos urbanísticos en Madrid se realizan sin construcciones de centros públicos, o al menos no las que corresponderían por tamaño.

En el barrio de Sanchinarro, por ejemplo, se denunció en su momento que se construyó un colegio público por cuatro concertados. "Se ahoga la oferta de plazas públicas, por mucha libertad de elección de centros que diga la Comunidad que hay", afirma Galvín.

El PSOE también ha anunciado que exige la comparecencia en el Congreso del ministro de Educación, José Ignacio Wert, para que explique por qué introdujo en la LOMCE la posibilidad de ceder suelo público a colegios concertados, el mismo modelo que seguía Madrid y que posibilitó que Granados supuestamente se lucrara con él.

Los colegios concertados fueron impulsados por el PSOE cuando accedió al Gobierno de España y se propuso universalizar la educación. Como no tenía medios para construir todos los centros que necesitaba de golpe, y en un intento de controlar las subvenciones que recibían algunos centros privados, se comprometió a pagar los salarios de los docentes y destinar unas ciertas partidas económicas a los colegios privados, que a cambio se integraban en la red pública y se comprometían a cumplir unos requisitos y obligaciones.

Su principal fuente de financiación es el Estado. El informe anual del Consejo Escolar señalaba que el 57% de los fondos que reciben –sin distinguir concertados de privados– provienen de las arcas públicas, que dedicaron

6.300 millones de euros a la educación concertada el curso 2012/2013. Los propietarios y sus defensores afirman que esta educación le sale más barata al Estado que la pública: la Administración paga 2.670 euros por alumno en los colegios concertados frente a los 5.348 euros de los centros 100% públicos, según el CIS.

Sus detractores rechazan estas escuelas porque, aseguran, se financian con fondos públicos pero se permiten seleccionar alumnos y excluyen a los inmigrantes. Además, las escuelas católicas ocupan una parte importante de este sistema semiprivado financiado con fondos públicos: representan casi el 60% del total (el resto se lo reparten cooperativas o agrupaciones de distinta índole), por lo que el Estado estaría subvencionando a estas organizaciones religiosas.

europapress.es

CC.OO. se opone al programa de becarios para colegios con "necesidades especiales" porque "reemplazarán al profesorado"

MADRID, 12 Mar. (EUROPA PRESS) –

Comisiones Obreras ha mostrado su oposición al programa de contratación de becarios para los centros educativos que anunció el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el pasado mes de febrero, al considerar que "reemplazarán al profesorado" y "sufrirían condiciones precarias".

En un comunicado, el sindicato ha lamentado que desde la Consejería de Educación, Juventud y Deporte se haya pedido por correo electrónico a los centros que pueden solicitar dichos becarios a que lo realicen en un plazo de 48 horas, sin existir convocatoria oficial "y sin que los centros tengan conocimiento de las consecuencias que esta medida va a tener en la configuración de los cupos y de las plantillas de los centros".

Por su parte, fuentes de la Consejería han asegurado a Europa Press que se trata de una iniciativa "del Ministerio", con fondos y contratos del Ministerio, por lo que ellos se han "limitado a trasladar la información a los colegios que el Ministerio ha pedido que traslademos".

Por su parte, Comisiones Obreras ha asegurado que tiene noticia de que "es la intención del Gobierno de la Comunidad de contar con becarios/as para el próximo curso en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales e Inglés en centros sostenidos con fondos públicos". Además, critican que no se haya informado de la aplicación de este programa a los sindicatos.

Además, advierten de que los becarios contratados "sufrirían condiciones precarias, pues trabajarían 40 horas semanales con una asignación económica de aproximadamente 1000 euros mensuales y sin tener claros sus derechos y funciones".

"Precisamente para el alumnado con más necesidad de apoyo educativo, la Administración quiere valerse de personal sin la formación docente requerida normativamente, sin haber superado procedimiento reglamentario alguno para ejercer la función docente, sin experiencia y, por añadidura, en una situación 'laboral' precaria", han incidido.

En este sentido, han aludido a la eliminación de "más de 2.500 empleos" en el sector educativo en Madrid, por lo que exigen que la partida presupuestaria destinada a la contratación de becarios se dedique "a recuperar a los docentes de los que se ha prescindido en los últimos años, ampliada en la cuantía que sea necesaria para asegurar la recuperación del empleo perdido y dotar a los centros de todos los perfiles docentes necesarios".

BECAS DEL MINISTERIO PARA 2.000 EGRESADOS UNIVERSITARIOS

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte anunció en febrero su intención de crear una beca para que hasta 2.000 egresados universitarios del ámbito de la educación, y de otras ramas de ciencias y ciencias sociales realicen prácticas docentes en centros con necesidades especiales, a lo que se destinarían 22 millones de euros.

En el criterio para la elección de los centros, primarán aquellos centros en los que, por ejemplo, trabajen o estén especializados en alumnos con necesidades especiales, tengan una alta proporción de alumnos repetidores u otros factores que indiquen que los estudiantes podrían beneficiarse de recibir un apoyo adicional por parte de los becarios.

A cambio, los becarios recibirán una ayuda de "algo más de 1.000 euros al mes durante los siete meses que dure la beca, que irá acompañada de un periodo formativo previo y el alta en la seguridad social", según explicó la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

Los requisitos para acceder a dichas becas serán, o bien tener el Grado de Maestro o equivalente (con una media igual o superior a 8,5), o bien tener un título de grado en áreas relacionadas con las materias de lengua castellana y literatura, lengua extranjera, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, con una nota media de, al menos, un 8. Además, se les exigirá tener un nivel B2 en lengua extranjera.

EL PAÍS

LAB se mantiene como primera fuerza de la enseñanza pública vasca

La participación se ha reducido en torno a diez puntos en esta convocatoria

VASCO PRESS Bilbao 12 MAR 2015

LAB ha reeditado su triunfo en las elecciones sindicales de la enseñanza pública vasca consiguiendo 85 de los 300 delegados en juego, 26 más que hace cuatro años, a pesar haber reducido su representación un 0,9% respecto a 2011.

La participación en esta edición se ha reducido en torno a diez puntos, según fuentes sindicales.

Unos 33.000 trabajadores de la enseñanza pública vasca (26.176 de la no universitaria y 7.357 de la UPV) estaban este jueves llamados a las urnas para elegir a 300 delegados (92 en la UPV y 208 en la enseñanza pública no universitaria). Han faltado las votaciones entre el personal laboral docente y de educación especial de Gipuzkoa que se han retrasado al próximo 25 de marzo.

La participación, siempre según los datos sindicales, se ha situado sobre el 40,9%, en la no universitaria y el 47,6% en la UPV, cerca de diez puntos menos del 52% de media registrado hace cuatro años, extremo que han lamentado todas las centrales.

LAB ha revalidado la primera posición que arrebató a CC OO hace cuatro años con 85 delegados totales, cinco más que hace cuatro años. También ha sido el ganador en la UPV con 24 representantes y en la enseñanza no universitaria con 61. A continuación se ha situado ELA con 68 delegados (11 en la UPV y 57 en la no universitaria), STEE-EILAS con 67 (21 en la UPV y 46 en la no universitaria), CC OO con 49 delegados (19 en la UPV y 30 en la no universitaria) y UGT con 27 (17 en la UPV y 10 en la no universitaria).



ESCUELA

Igualdad de género en educación: las expectativas cercenadas

Saray Marqués

Las expectativas, siempre las expectativas. ¿Qué hay tras las diferencias entre chicos y chicas en lectura y matemáticas? ¿Qué hace que ellas, en España pero por regla general en los 65 países de la OCDE en PISA, destaquen en lo primero y tengan más problemas en lo segundo? ¿Qué ha hecho que esta brecha se haya agrandado? ¿Qué genera la falta de confianza, incluso entre las mejores estudiantes, ante las matemáticas? ¿Qué lleva a que un 10% más de chicas que de chicos no se sientan preparadas para enfrentarse al mundo laboral? El estudio de la OCDE El ABC de la Igualdad de Género en educación, el primero que desentraña cómo lo han hecho los alumnos y las alumnas de 15 años en PISA, aporta algunas respuestas a estos interrogantes. En su presentación en Madrid, la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, aludió a múltiples factores: la sociedad, la familia, los profesores, los empleadores, para acabar atacando al anterior modelo del PSOE, y a su falta de diagnóstico, para explicar que la brecha se haya agrandado en la última década (de 24 a 29 puntos entre 2000 y 2012 en Lectura, de 9 a 16 entre 2003 y 2012 en Matemáticas, más parejos en Ciencias y con menos diferencia temporal). Por su parte, el secretario adjunto de la OCDE, Stefan Kapferer se refería a la diferencia de expectativas (por otra parte, lo que siempre ha figurado en

las evaluaciones de diagnóstico como elemento clave), y alentaba: “Es posible cerrar esta brecha y no resulta muy caro”.

“¿Qué recomendamos a nuestras hijas? ¿Ingeniería o carreras relacionadas con educación o salud?” se preguntaba Kapferer. El análisis refleja que, a igual rendimiento, los padres suelen encaminar más a sus hijos varones hacia carreras de Ciencias, Ingeniería o Matemáticas (hasta el doble en países como Chile, Hungría o Portugal). Mientras, los profesores suelen “perdonar” que la actitud de los estudiantes no sea tan buena como la de sus compañeros: en España, un 36,5% de ellos son repetidores (frente al 29%), y un 15% (contra un 5%) considera que está perdiendo el tiempo en el instituto. Quizá interpreten que a los muchachos les compensa el no tener miedo a equivocarse, el aplicar con naturalidad y sin ansiedades el ensayo y error, garantía de la comprensión en matemáticas y ciencias. Tras ello subyace el llamado currículum oculto, que hace que, de manera inconsciente, los docentes tiendan, por ejemplo, a primar las intervenciones de los alumnos sobre las de las alumnas en los distintos ni-veles educativos.

Lo más preocupante son las repercusiones, que se ven por medio de estudios longitudinales. O cómo las chicas van amoldando su respuesta al “¿Qué quieres ser de mayor?” con el paso del tiempo: Si en 2000 un 41% de las chicas, frente a un 34% de los chicos, aspiraban a trabajar como directoras o profesionales, una década después, en 2012, ya solo un 23% (frente al 21%) conservaba su ambición.

Apuntes

- En España, un 40% de las alumnas de 15 años, frente a un 60% de sus homólogos varones, tiene bajo rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencia.
- Dos de cada tres chicas, frente a uno de cada dos chicos, considera que las clases de Matemáticas son difíciles. Se les da bien repetir problemas como los planteados en clase, pero tienen más dificultades para “pensar como científicas”.
- Los alumnos triplican a las alumnas en ingenierías o Arquitectura.
- La brecha en educación por género, como en Alemania, Italia, Austria, México e Islandia, tiende a agrandarse.

Mila Sáinz. Investigadora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

¿Qué destacaría del informe de la OCDE?

Refleja cómo en la adolescencia es aún más doliente la cuestión de género: ellas se reafirman como chicas (y con lo que se espera de ellas), y al revés: las alumnas, con independencia de sus notas, tienen menos confianza en matemáticas, tecnología o física. En lengua se sienten bastante confiadas, lo que indica que son realistas, pero en las otras materias hay una distorsión resultados-percepción. Sucede en España, pero también en EEUU, Alemania o Finlandia. Y es preocupante porque se ha constatado que para un estudiante es más perjudicial infravalorar sus competencias que sobrevalorarlas: lo primero se relaciona con una mayor motivación y una mejor adaptación al aprendizaje.

¿De ahí que huyan de carreras STEM (Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas)?

No de todas. En España, frente a otros países, las matemáticas siempre han interesado a las chicas. En Exactas hay tantas como chicos, incluso más. En Física sí que hay un bajo porcentaje de mujeres, en torno al 7%, y estas prefieren Química o Ingeniería química. En Ciencias y Matemáticas ha habido un avance enorme, pero en Tecnología e Ingeniería tenemos un problema.

¿Cómo arreglarlo?

Evitando que las chicas tengan una imagen tan devastadora de sí mismas. Formando al profesorado de Secundaria en estos aspectos, y cohesionando a los distintos agentes implicados. Logrando que ellas dejen de buscar el equilibrio entre lo que piensan y lo que los demás piensan de ellas. Nadie puede limitar sus competencias, y a nivel genético y biológico no se sostiene que haya diferencias.

¿Hay una profecía autocumplida: ellas, que se ven menos preparadas para enfrentarse al mercado de trabajo, acaban ganando un 15% menos, de media?

Sí, y el “tú no sirves”, “tú dónde vas”... no ayudan. Los estereotipos de género son nocivos tanto para los hombres como para las mujeres al avocarles a estudios tradicionalmente masculinos o femeninos. En Tecnología hay nicho para las mujeres y falta talento femenino, igual que más hombres deberían interesarse por la educación en Infantil y Primaria.

Alfonso Echazarra. Analista de la OCDE

¿Preocupa el aumento de la brecha de género en educación en España?

Con la excepción de matemáticas, los resultados son similares a los de otros países de la OCDE. En Italia, Francia o Portugal (y en la OCDE en su conjunto) la diferencia en matemáticas se ha mantenido constante entre 2003 y 2012. Entre los 40 países que participaron en PISA 2003 y 2012, España ocupa el sexto lugar entre los que más han aumentado la brecha en matemáticas.

¿Debería tomarse alguna medida específica?

Las políticas educativas dirigidas a toda la población estudiante, como el desarrollo de estrategias de aprendizaje que superen la memorización, pueden resultar las más eficaces. En los sistemas y colegios con mejores resultados en PISA, la brecha de género es menor, e igual ocurre con la brecha socioeconómica. Cualquier medida, eso sí, debe implementarse de forma rigurosa y a largo plazo, el gran talón de Aquiles del sistema.

¿Qué importancia tienen los estudios superiores de las madres?

Fue el Ministerio de Educación el que presentó los datos sobre modelos de referencia [según este, el impacto de que las madres trabajen fuera del hogar es de 9,9 puntos en ellas y de 1,5 en ellos]. Nosotros hemos investigado si el hecho de que las madres trabajen en una profesión STEM aumenta la probabilidad de que ellas se vean trabajando en esos sectores en el futuro. La respuesta, con los datos de PISA, es negativa.

La OCDE avanza en su plan de competencias para España

Saray Marqués

No solo de PISA vive la OCDE. Y es sobre la base de PIAAC, su programa para medir las competencias en adultos, que se repetirá en 2018, desde la cual España está trabajando con este organismo. La última reunión, de alto nivel, fue el pasado lunes en el Ministerio de Educación, pero antes, desde julio de 2014, ha habido distintos talleres: en Madrid con las comunidades autónomas y en Cuenca con diferentes agentes sociales. Con un último encuentro, el 23 de marzo, se dará por terminada la ronda de contactos y empezará a fraguarse el documento definitivo con los 12 retos para España, que se dará a conocer en julio.

Estamos solo ante la primera fase, de diagnóstico, a la que seguirán la de acción e implementación, si el Gobierno decide continuar de la mano de la OCDE. Como España, Corea del Sur, Portugal, Austria, próximamente Perú y tal vez Grecia se han mostrado dispuestas a esta colaboración. Un paso por delante, Noruega, la pionera, ya está en la fase de acción y en abril comenzará la de implementación. En su caso, el diagnóstico se realizó con un gobierno previo (de izquierdas), pero el compromiso se ha mantenido al cambiar este de signo. Esto da esperanzas de que el trabajo, en el caso español, no haya sido en balde si hay cambios tras las elecciones.

El país al que aspiramos

Marta Encinas-Martín, analista de la OCDE responsable de PIAAC y miembro del grupo de trabajo con España, explica en qué ha consistido hasta ahora la aproximación: “Desde luego, va mucho más allá de la FP, se centra en el desarrollo de competencias, el uso de competencias y la activación de estas: cómo se desarrollan a través del sistema escolar y la Universidad, y cómo se emplean en el mercado del trabajo; también, cómo reincorporar a quienes, de forma voluntaria u obligatoria, han salido de él”. Los distintos expertos tratan de desentrañar si el desarrollo de competencias en nuestro país se adecúa a la demanda. “No se trata de si son buenas opciones, sino de si se adaptan a la economía del país; pero, para ello, antes, España debe tener claro dónde quiere ir. La visión a largo plazo es clave”, matiza.

Con estudios longitudinales, se está viendo si las personas que estudiaron determinadas carreras han logrado reconvertirse con éxito. “Sobreabundancia en Ciencias Sociales hay en todos los países, y las carreras de Humanidades no tienen salidas inmediatas en ninguno, pero el quid está en que las carreras den una formación lo suficientemente amplia para, a largo plazo, y con formación o experiencias laborales, encontrar salidas, lograr incorporarse de alguna forma”, prosigue.

En nuestro país, de momento, dos se vislumbran como prioridades: la adaptación de las competencias al mundo del trabajo y la reducción del Abandono Educativo Temprano y, como consecuencia, del alto número de adultos con un bajo nivel de competencias. “En PIAAC preocupa el AET en relación con la capacidad de la economía para absorber a trabajadores con un bajo nivel de competencias. Un país en que el turismo, la agricultura y la construcción son sectores clave, no se puede comparar con Finlandia, donde PIAAC causó gran conmoción al mostrar que un 30% de su población tenía un bajo nivel de competencias”, muestra. “En España un 70% se encuentra en los niveles 2 y 1, pero la clave es: ¿Logran trabajos esas personas y están bien en esos trabajos? Siempre ha de haber personas con un alto nivel de competencias, no hay que perder la competitividad, pero hay que definir dónde queremos ir, a qué tipo de economía aspiramos y cómo queremos llegar. España debería dejar

de compararse con Alemania, pues siempre saldrá perdiendo, y hacerlo en cambio con Canadá o Australia”, concluye.

Una buena idea pero no tan bien ejecutada

Daniel Sánchez

En una década han pasado de la nada al todo. Los llamados programas bilingües –principalmente en lengua inglesa– se han ido implantando paulatinamente en los sistemas educativos de las comunidades autónomas hasta extenderse por toda España con más o menos desarrollo y, en algunos casos, con una gran inversión en recursos materiales y humanos. Falta hace: España es el tercer país de la Unión Europea –solo superado por Hungría y Bulgaria– con menor número de adultos entre 25 y 64 años que declaran hablar al menos una lengua extranjera.

Sobre el papel, familias y docentes creen que la medida es buena. “Para los alumnos que van bien, el programa es muy enriquecedor”, resume una profesora de Madrid. El problema está resultando que no todos van bien y se generan disfunciones, a tenor de las opiniones que muchos docentes y madres y pa-dres deslizan sobre el programa: un 89% de los profesores del programa de Madrid considera que el pro-grama implantado “no es adecuado”, según un estudio de FETE-UGT.

Este es uno de los principales problemas que aparecen a la hora de evaluar estos programas. Cada Gobierno regional ha desarrollado el suyo propio, algunos están en un estado bastante incipiente y apenas hay información sobre ellos. El de Murcia, por ejemplo, se dispone a evaluar ahora a la primera generación de alumnos que han cursado toda la Primaria con un programa bilingüe. La Comunidad de Madrid es la excepción a esta norma. Comenzó su programa en el curso 2004-2005, ha hecho de él su bandera educa-tiva y ya se ha generado una cierta literatura al respecto.

Entre los reproches más habituales que se hacen a estos programas están que se segrega a los alumnos (no todos pueden optar a un centro bilingüe), que como casi siempre ocurre en educación perjudican a aquellos que provienen de un entorno sociocultural más bajo, no compensan las desigualdades, que no existe un cuerpo docente preparado para impartir materias en inglés, lo cual se está traduciendo en bajar el listón de la exigencia lingüística o contratar nativos rayando la ilegalidad, según los sindicatos, y que puede provocar para ciertos alumnos una caída en el rendimiento en las materias que, sin ser propiamente de la lengua, se imparten en otro idioma.

Un mujer que prefiere el anonimato, licenciada en Traducción, exprofesora de inglés y madre de una ni-ña que acude a un centro bilingüe en Madrid resumía el sentir de muchos respecto a este programa: “No soy la única en estar convencida de que el programa educativo bilingüe de la Comunidad de Madrid, es una absurda inversión de recursos, pedagógicamente un fracaso y, peor aún, que amenaza con degradar (más) la calidad de la enseñanza en los centros públicos”.

Esta dura afirmación resume el pensar de muchos docentes, familias y organizaciones sindicales sobre el que se presupone es el programa más desarrollado (al menos por tiempo de implantación y recursos). El Gobierno regional fue preguntado por una evaluación del programa: no hubo respuesta. El programa se evalúa mediante los resultados que obtienen los alumnos de los centros bilingües en las pruebas que pasan del Trinity College de Londres en 2º y 4º de Primaria. Según un informe que realizó el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, un 87% de los estudiantes matriculados (que no presentados, no todos lo hacen) aprobó el examen, con lo que el Ejecutivo regional lo considera un éxito.

Los Gobiernos invierten bastante dinero en estos programas, mayoritariamente en formar y contratar profesores. Muchas no ofrecen datos concretos, pero entre los que lo hacen está Madrid, que por ejemplo destinará este curso 23 millones de euros al bilingüismo, según figura en sus presupuestos.

Solo para algunos

Los programas bilingües en inglés empezaron en las comunidades autónomas pioneras en el curso 2004-2005. Madrid fue desde un principio de las que más apostó por él, o al menos la que más publicidad le dio. En general los programas empiezan en Primaria y se extienden hasta los institutos, aunque de momento tiene menor presencia en Secundaria. En el de la Comunidad de Madrid, además de la clase propia de inglés, se imparten otras asignaturas en ese idioma (cualquiera excepto matemáticas y lengua) hasta un máximo del 30% del horario lectivo. El resto son similares.

Una de las características clave de estos programas es que nunca –al menos de momento– alcanzan a toda la red educativa. La prevalencia varía según las regiones, pero va desde unos pocos centros beneficiarios hasta casi la mitad del sistema, como ocurre en Madrid. A falta de datos oficiales, en el curso 2010-2011 se calculaba que llegaban al 5% de los alumnos, dato que sin duda habrá subido. Este –su no universalidad– es uno de los

principales reproches que reciben. “¿Si tan buenos son, por qué no están en todos los centros?”, se pregunta Virginia Fernández, portavoz de FETE-UGT en Madrid.

El programa es más universal en Primaria que en Secundaria. En el segundo nivel los alumnos pueden acceder a la “sección” o al “programa”. La diferencia es que mientras el primero mantiene el llamado bilingüismo, en el segundo solo tienen más horas de inglés que en un instituto ordinario. ¿Quién va a cada uno? Se decide en función del resultado de la prueba de 6º de Primaria y el examen de inglés. Según el estudio elaborado por FETE entre profesores del programa bilingüe, un 73% opina que lo acaban haciendo los alumnos más favorecidos sociocultural y económicamente.

La no universalidad de los programas en cuanto a centros y que se separe a los alumnos en Secundaria en los que sí lo tienen se traduce en un aumento de la desigualdad, según denuncian profesores y sindicatos. “Pasó en Castilla y León, se crearon guetos. Los padres con más nivel de estudio e interés matricularon a sus hijos en estos centros y el resto eran los otros”, explica Ángeles Díez Fernández, profesora del departamento de inglés de la Universidad de León y conocedora del programa en la Región. Ahora se está arreglando, asegura, pero el riesgo sigue ahí. Según el informe de UGT, un 82% de los maestros cree que esta desigualdad se da, y dos de cada tres son favorables a que el sistema se implante en todos los centros.

Y luego están los casos extremos, como los niños con necesidades educativas especiales matriculados en centros bilingües. “Son incapaces de seguir la clase. Como una de las medidas es que se pueden flexibilizar los contenidos y los objetivos para ellos, se acaba dando la clase directamente en castellano”, explica Laura, una profesora que ha pasado por el programa de Madrid. “Y te ves en una clase aplicando un pro-grama bilingüe pero hablando en castellano con otros niños. Se duplica el trabajo, es caótico”, asegura.

El sistema también genera problemas con la escolarización de los alumnos. Hay colegios bilingües, colegios que no, institutos que sí e institutos que no. Y según lo sean o no tienen diferentes adscripciones. Este hecho genera que, por ejemplo, los alumnos de un colegio que no es bilingüe queden por detrás de otros matriculados en un centro que sí lo es para ir al IES que por proximidad más les convendría. Pero como el instituto tiene el programa bilingüe, los primeros estudiantes no tienen prioridad.

Entre todas las fuentes consultadas ninguna duda de la conveniencia de que estos programas existan. El porcentaje de la población que habla y escribe inglés apenas alcanza a uno de cada cuatro ciudadanos, según una encuesta del CIS de 2014. Pero a su vez solo uno de cada cuatro de estos se ve capaz de mantener una conversación. La importancia del idioma a nivel laboral está fuera de toda duda. Un estudio de 2011 sostenía que el salario de quienes lo dominan es un 39% más alto.

“La manera de aprender un idioma es estar expuesto a él, oírlo. El doblaje en las televisiones ha hecho mucho daño y con esto se arregla un poco”, señala Díez. “Para los niños que van bien, que yo diría que son la mitad aproximadamente, el programa es enriquecedor y les beneficia mucho”, coincide Laura. Otra cuestión es si el modelo elegido para su desarrollo es el más adecuado.

El problema del nivel y la metodología

Uno de los defectos que más se achacan a los programas bilingües es que muchos de los profesores que imparten las clases en inglés no alcanzan el nivel necesario para hacerlo. Sí el que impone la Administración, pero este resulta escaso, denuncian sindicatos, docentes y algunas familias. “En la mayoría de territorios se pide un B2, que no es un nivel que permita un dominio para que el inglés sea una lengua vehicular, es insuficiente”, denuncia Montse Milán.

Según los estándares europeos, una persona con nivel B2 de un idioma es capaz de “entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos y abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización, (...) puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad (...) y puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales”.

Para las administraciones educativas este nivel es suficiente para impartir una clase en inglés. Algunas, como Madrid, que exige un teórico C1, han preparado cursos breves (30 horas completadas con una estancia de cuatro semanas en el extranjero para los que partían de un nivel B2, por ejemplo) para que los docentes adquieran este nivel. “Ni el nivel B1 ni el B2 capacitan a nadie para impartir clases en una lengua, y ni 4 semanas, ni 10 en una universidad extranjera son suficientes para hacer que un adulto pase de un nivel B2 a un C1 (usuario competente)”, explica una traductora.

La profesora Díez cree que parte de los problemas que han surgido con los programas bilingües (ella habla de Castilla y León, pero son exportables) pasan porque a los profesores se les pidió una acreditación lingüística pero nunca una metodológica. “Y no debe darse igual una clase en inglés que en castellano. ¿Qué pasó? Que se pusieron a dar clase en inglés desde el primer día y los chicos no les seguían. No se puede dar inglés como un

nativo en una clase de Primaria o Secundaria”, explica.

La maestra Laura lo corrobora. “No ha habido formación alguna, que parece algo esencial”, afirma. “Y si un colegio es grande, el Trinity College de Londres [el que certifica] le interesa tener esa bolsa de alumnos que se presentará a las pruebas”, por lo que no pondrá peros para certificar, explica.

Esta maestra critica que con esos mimbres “te ponen a dar clase en inglés. Te sueltan delante de los chicos, y te tienes que apañar”. Para los alumnos no es más fácil. El salto que hay desde Infantil a Primaria, cuando acceden al programa, es muy grande, opina Laura. “Hay alumnos que están perdidísimos. Tienen problemas en castellano, imagínate en inglés”, explica. En su opinión el programa debería implantarse de manera progresiva, con grupos más reducidos y más apoyos.

Disfunciones laborales

Para paliar los problemas de idioma de los profesores, la escasez de docentes competentes en inglés y para que los alumnos escuchen inglés nativo, regiones como Madrid han importado estudiantes de universidades extranjeras, jóvenes anglosajones a los que meten en clase junto a los profesores para darles apoyo. “Hicieron un convenio y empezaron a contratar ilegalmente a profesorado sin pasar por la necesaria oposición, para demostrar que hablan español, por ejemplo”, sostiene Fernández.

Y eso en lo laboral. En el aula no es raro que causen más problemas de los que arreglan. Laura explica que estos jóvenes no tienen formación pedagógica. “Mi última ayudante no había estado en contacto con niños nunca, no tenía herramientas”, explica. “Si yo le pedía que hiciera algo se descontrolaba la clase porque no sabía cómo, al final tenía que estar yo pendiente de ella y de los niños”, recuerda. “No es un apoyo real, y ni siquiera está en todas las clases”, zanja.

Otros maestros, con gran experiencia docente, se han visto desplazados por no saber inglés. “Se imponen los programas sin evaluar el impacto en los centros”, explica Milán. “Muchos docentes con su plaza ganada se han visto desplazados. También ha habido interinos que estaban muy arriba en la lista pero no tienen la habilitación de inglés que han visto cómo les pasaba un compañero que sí la tenía”, añade.

La habilitación de inglés está generando tensiones en los centros escolares, según admiten los propios profesores. Entre los funcionarios con plaza que no están habilitados y los profesores que sí lo están (que además reciben un complemento de idioma por ello) por un lado. “Me llamaban con sorna 'la habilitada'”, recuerda Laura. Y entre estos y otros interinos sin habilitar. Para algunas administraciones pesa más la habilitación para el programa bilingüe que la especialidad, de manera que se generaban auténticas disfunciones que descolocaban a todo el profesorado de un centro en una especie de efecto dominó.

Según cuentan los profesores, no es raro encontrarse en un colegio a un interino habilitado que, además de haber adelantado a otros compañeros en la lista, ha desplazado a un funcionario con plaza y está impartiendo materias en inglés que no son de su especialidad mientras otro interino sin habilitar, con una posición en la lista más baja que el primero, está impartiendo la materia en la que aquel está especializado.

El coste de estudiar en inglés... para otras materias

Además de cómo se desempeñan los alumnos con el inglés, los programas bilingües también podrían afectar al rendimiento que tienen los estudiantes en esas otras asignaturas que se imparten en castellano. Brindusa Anghel, de Fedea, y Antonio Cabrales y Jesús M. Carro, profesores de la Universidad Carlos III de Madrid, estudiaron el fenómeno en la Comunidad de Madrid. Y llegaron a algunas conclusiones relevantes.

Como por ejemplo que estudiar ciertas asignaturas en inglés provoca que en algunos alumnos baje el rendimiento en estas otras materias, según los resultados de las pruebas de destrezas generales que hace el Gobierno regional. “Nuestros resultados indican que hay un claro efecto negativo en el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés para los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios; y ningún efecto claro en matemáticas y lectura, que se enseñaron en castellano”, señala el informe.

Jesús M. Carro aclara que el “efecto negativo” que se detectó en su momento difiere según el alumnado. “En una escala de 0 a 10 en Conocimiento del Medio para aquellos estudiantes cuyos padres tienen como nivel educativo máximo la enseñanza obligatoria la diferencia es casi de un punto”, explica, dando fuerza aparentemente al argumento de que estos programas aumentan las desigualdades.

Carro cree que este hecho per se no es “bueno ni malo”. Es cuestión de, con esta información, “elegir si preferimos que aprendan inglés o las otras materias”. ¿Su opinión? “Es una pérdida asumible”, empieza. “Aunque es un poco especular porque no sabemos qué ocurre con estos niños en Secundaria, al ser materias no instrumentales lo que haya podido aprender de menos en historia o ciencia lo van a estudiar de nuevo en posteriores etapas educativas”, argumenta.

Canarias El Estado retira la mayoría de sus objeciones a la Ley Canaria de Educación

El riesgo de que la Ley Canaria de Educación no Universitaria sea recurrida ante el Tribunal Constitucional (TC) ha perdido fuerza después de que el Gobierno regional y el central hayan mantenido un primer encuentro sobre las discrepancias que el segundo había formulado a la norma autonómica, hasta tal punto que la mayoría de las objeciones han sido retiradas.

La comisión bilateral Canarias-Estado se reunió a finales de febrero en Madrid y el resultado del encuentro ha sido satisfactorio para la Consejería de Educación. El director general de Formación Profesional y Educación de Adultos, José Moya, que representó a la Administración canaria, reveló que el Ministerio solo mantiene reparos a tres de los artículos de la ley y que, además, tiene la voluntad de alcanzar un acuerdo sobre ellos. De hecho, el Departamento que dirige José Ignacio Wert se ha comprometido a trasladar a la Consejería una propuesta sobre dichos puntos. Ambas partes, aseguró Moya, han manifestado su disposición a evitar la interposición del recurso de inconstitucionalidad que cercene la ley.

El Ejecutivo central comunicó a Canarias en los últimos días de octubre sus diferencias respecto a siete artículos y dos disposiciones adicionales de la ley educativa, aprobada solo cuatro meses antes con el voto de tres de los cuatro grupos presentes en el Parlamento –Coalición Canaria, PSOE y grupo mixto (Nueva Canarias y PIL)– y el rechazo del Partido Popular. La norma tenía su origen en una iniciativa legislativa con el respaldo de casi 30.000 firmas, tramitada luego como proposición de ley por los grupos nacionalista y socialista, socios de gobierno en las Islas.

La Consejería de Educación acogió la comunicación como el preludio de un recurso ante el TC, y achacó la postura del Gobierno del PP al recelo hacia una norma aprobada, en contraposición a la Lomce, con consenso político y social, así como a la voluntad de imponer la ley estatal como única legislación en materia de educación. “Pretenden que no se puede legislar más allá de la Lomce”, denunció entonces el consejero y vicepresidente canario, José Miguel Pérez.

Sin embargo, la amenaza del recurso se ha disipado en parte tras la reunión de la comisión bilateral y ahora solo permanecen en pie discrepancias sobre tres artículos de la ley: 30, 31 y 68. En los dos primeros puntos, el desencuentro gira alrededor del concepto de ciclo a efectos de promoción en Primaria y de la intención de la Comunidad Autónoma de extender al segundo curso de Secundaria el agrupamiento de asignaturas que la Lomce reserva al primero. Según Moya, se trata de diferencias interpretativas, puesto que el Estado aplica una visión “más restrictiva” que la Consejería, pese a que la norma, garantiza el director general, se ajusta a la Lomce.

Respecto al artículo 68, el Ministerio no comparte que Canarias se atribuya competencias sobre las evaluaciones de 6º de Primaria, 4º de la ESO y Bachillerato, cuando estas atribuciones corresponden a la Administración estatal. En cambio, el Ejecutivo regional entiende que podría hacer aportaciones a estas pruebas, aunque su diseño y organización estén regulados por el Gobierno central.

El resto de los contenidos de la ley están ahora a salvo, entre ellos lo que atañen al profesorado. Las objeciones en este aspecto tenían que ver con la introducción de la figura del docente jubilado que colabora con los centros educativos en régimen de voluntariado, la posibilidad de articular medidas de estabilidad para los trabajadores interinos de más de 55 años –que en estos días está siendo objeto de conversaciones entre la Administración y las organizaciones sindicales– y la de negociar con los representantes de los profesores para impulsar mejoras salariales.

Tampoco será recurrida la referencia de la Ley Canaria a la convalidación de títulos de FP en créditos universitarios, al igual que tampoco corre riesgo de derogación la regulación autonómica de los contenidos y competencias que debe incluir la formación inicial del profesorado.

En la víspera de la reunión en Madrid, el consejero de Educación había protagonizado una comparecencia parlamentaria en la que acusó al Ministerio de actuar por “prejuicios”, dando por hecho que el Gobierno de Canarias sobrepasaría las competencias que le asigna la ley estatal en materias como la negociación de mejoras retributivas. Pérez recordó que, a diferencia de lo que ocurre en otras regiones, los docentes del Archipiélago no cobran sexenios, lo que supone que sus sueldos se encuentren, cuando llevan unos años de ejercicio, entre los más bajos del país. “¿Por qué se nos va a negar la posibilidad de hacer lo que otras comunidades autónomas ya hacen en el ejercicio de sus competencias?”, se preguntó el titular de Educación, que reiteró que la ley surgida de la Cámara autonómica cumple de manera “escrupulosa” la legislación básica.

Catalunya ¡Muchas gracias, maestro!

Mónica Bergós

“¡Gracias Antonio... sin ti no sería lo que soy!”. Es la frase que Jordi Évole dedica a su maestro de la infancia en un vídeo colgado en el portal web Muchas gracias maestros (<http://www.moltesgraciesmestres.org/>), que la asociación de docentes Rosa Sensat ha lanzado con motivo de la celebración de su 50º aniversario. En esta página anima a los ciudadanos a que cuelguen mensajes de agradecimiento a los profesores de la infancia y adolescencia que les marcaron.

El objetivo de la iniciativa es promover el reconocimiento al oficio de maestro y a la labor que los profesionales de la educación realizan cada día. Se pretende además “reestablecer la conexión emocional” con el maestro, no solo de los niños y jóvenes, sino de toda la sociedad, entendida como uno de los “principios básicos de la educación”, subrayan desde Rosa Sensat. En un comunicado denuncian “la falta de respeto profesional que reciben actualmente los maestros y profesores por parte de ciertos estamentos de la política, la justifica y la economía”.

La asociación de maestros considera “injusto” que los profesionales de la educación hayan perdido valoración social, por causas en muchas ocasiones ajenas a su labor, como han sido los recortes presupuestarios dictados desde las administraciones o los cambios pedagógicos impulsados con las nuevas leyes. “Queremos evidencia de que, a pesar de los mensajes negativos, mucha gente ha tenido la fortuna de tener muy buenos maestros”, ha expresado Irene Balaguer, presidenta de Rosa Sensat.

El portal está en catalán, castellano e inglés, para poder dar acogida al máximo número de participantes. “No tenemos límites ni mentales ni físicos. Damos cabida a todo tipo de ideas”, aclara Balaguer. Participar en la iniciativa es muy fácil: basta con entrar en la página web y escribir un mensaje de agradecimiento o registrar un vídeo, con el nombre del maestro o profesor homenajeado, el nombre de la escuela y la población. Existe un buscador para que tanto antiguos alumnos como maestros puedan usarlo para encontrarse. Además, aparece un mapa donde se presenta la localización geográfica de las escuelas de los profesores mencionados. Los mensajes pueden ser compartidos en las redes sociales.

En la página se encuentran registrados ya múltiples mensajes de ciudadanos anónimos y de personalidades destacadas del mundo de la comunicación y la cultura, como el actor Lluís Homar, o los periodistas Salvador Alsius y Carles Capdevila, además del mencionado vídeo del presentador de Salvados de La Sexta.

Historia

Rosa Sensat comenzó su andadura en 1965 con una apuesta por la renovación pedagógica que ha continuado hasta ahora, y que se hace muy presente en los cursos de su escuela de verano organizados cada año. Este julio hay programadas ya numerosas sesiones en las que se debatirá en torno a la ecología, las desigualdades sociales y el humanismo, y la contribución de la educación en estas áreas. Entre los ponentes invitados, se contará con la presencia de José Mujica, expresidente de la República de Uruguay. También asistirán Philippe Meireieu, pedagogo y profesores de la Universidad Lumière Lyon 2, y Adrienne Drop, comisionada de la Comunidad Económica de los Estados de África Occidental para el desarrollo humano.

La asociación de maestros toma su nombre de una maestra catalana que ejerció su actividad profesional durante los primeros años del siglo XX y que contribuyó al progreso de la educación. En la entidad destacan que esta docente hizo de la enseñanza “una pasión personal y un compromiso social”. Dirigió el mítico colegio Escola del Bosc (Escuela del Bosque) en Montjuïc, un centro rodeado de un bello entorno natural y que apuesta por promover el contacto de los alumnos con la naturaleza en su estancia en la escuela.

Ocupó cargos directivos en las principales entidades educativas de la época como la Federación de Maestros Nacionales de Cataluña, junto a Llorenç Jou o Cassià Costal, en la Junta Provincial de Primera Enseñanza, y en el Consejo Universitario, y colaboró con la Asociación Protectora de la Enseñanza Catalana.