

europapress.es

SEGÚN UN INFORME DE LA CE

El "reto" del abandono escolar es adaptar las estrategias a cada región

EP. 22.11.2014

La Comisión Europea (CE) ha presentado un informe realizado conjuntamente por la red Eurydice y Cedefop que pone de relieve el "reto" que supone para la administración española adaptar el desarrollo de la estrategia a "las diferentes circunstancias socioeconómicas y a la disparidad de las tasas de abandono escolar temprano de cada región".

En este sentido, recomienda como modelo el sistema belga, en el que la evaluación de la eficiencia de cada programa de lucha contra el abandono escolar actúa como "paraguas" que integra la acción de todas las regiones, y hace hincapié en la importancia "esencial" de llevar a cabo actuaciones intersectoriales y coordinadas entre los distintos niveles de la administración.

El documento destaca la evolución de España, junto con la de otros países, en la lucha contra el abandono escolar, pero anima a "continuar realizando cambios" para cumplir con el objetivo de bajar la tasa de abandono del conjunto del país por debajo del 15 por ciento en 2020.

"Algunos países como España, Malta y Portugal, pese a tener tasas de abandono escolar por encima del 10 por ciento, han hecho mejoras significativas en los últimos años", asegura el documento. De hecho, recuerda que en 2009 la tasa de abandono escolar en España alcanzaba el 30,9 por ciento, mientras que en 2013 alcanzó su cifra anual más baja al situarse en el 23,6 por ciento. Además, según las previsiones del Ministerio de Educación para 2014, este índice bajará del 22 por ciento al término del año.

Por otra parte, subraya la importancia de abordar el problema desde una perspectiva "integral" y "amplia", que identifique y ataque cada una de las causas y factores que intervienen en la decisión de los jóvenes de abandonar los estudios antes de haber obtenido un nivel mínimo de cualificación, y que establezca medidas para reforzar la educación entre los colectivos de riesgo.

INMIGRANTES, VARONES Y E HIJOS DE PADRES CON BAJO NIVEL EDUCATIVO

En este sentido, el estudio recuerda que el abandono escolar de los inmigrantes en España es "particularmente alto" (cerca del 40%) en comparación con el de los nativos (superior al 20%) y entre los hombres (en torno al 27%), respecto de las mujeres (20%). Asimismo señala a los estudiantes que repiten algún curso como otro de los colectivos de riesgo y recuerda que, según un estudio, el 88% de quienes abandonan la escuela antes de tiempo lo hacen debido a "las experiencias asociadas a repetir curso". En este sentido, recuerda que, en España, el 32,9 por ciento de los estudiantes repiten curso al menos una vez.

Por último, pone el acento sobre los colectivos con un nivel sociocultural familiar o de educación inferior como principal colectivo de riesgo, así como aquellos que sufren carestía económica o exclusión social

Según los datos del Eurostat de junio de 2014, el porcentaje de niños en España cuyos padres tienen, como máximo un nivel de estudios equivalente a los primeros cursos de educación secundaria, es del 56,7 por ciento; y el de aquellos cuyos padres no han recibido educación más allá del bachillerato o un nivel equivalente es del 34,6 por ciento.

Todos ellos figuran entre el colectivo que la CE identifica como en "riesgo de pobreza o exclusión social" por la desventaja que, según indica el informe, supone el nivel educativo de sus padres a la hora de continuar con sus estudios.

Por ello, la CE recomienda llevar a cabo medidas de prevención del abandono escolar. Entre las primeras figuran el refuerzo de la orientación a los alumnos acerca de sus itinerarios de educación y profesionales, ayudarles a

identificar sus capacidades, talentos y las opciones más convenientes para ellos, promover el acceso a la educación "de alta calidad" en etapas tempranas y mejoras orientadas a incrementar la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje en las escuelas.

Asimismo, propone medidas de "intervención" ante el abandono escolar temprano para "identificar a los alumnos que pasan por dificultades" y lograr que "no se desenganchen del proceso de aprendizaje".

Entre estas destaca los programas y medidas de apoyo individual y de refuerzo a los estudiantes, especialmente a aquellos con dificultades para aprender y a quienes tienen una lengua materna distinta de la de los estudios; promover la implicación de los padres en la educación y las actividades de la escuela; combatir la violencia en los centros, y desarrollar sistemas para monitorizar el absentismo escolar, como síntoma temprano de casos futuros de abandono, entre otras propuestas.

EL PAÍS

Programación en las aulas: cuando 1+1 son 10

Varias iniciativas, como las del Reino Unido y la Comunidad de Madrid, se proponen enseñar a los alumnos el lenguaje informático en el colegio

Los expertos debaten su utilidad, desde qué edad es más conveniente introducirlo y reclaman una adecuada formación y del profesorado

DAVID BOLLERO

El inglés ya no es la *lingua franca* que deben aprender los niños en las escuelas. Mientras los estudiantes de primaria británicos estudiarán ciencia informática y tecnología de la información, es decir, cómo crear programas o sistemas, a los alumnos madrileños de secundaria se les enseñará a crear una página web y una aplicación para móviles, diseñar un juego de ordenador, manejar la impresión en 3D y conocimientos de robótica. O al menos esos son los objetivos de ambos gobiernos.

El presidente de la Comunidad de Madrid, Ignacio González, sorprendía durante el último debate sobre el estado de la región con el anuncio de incluir la asignatura obligatoria de Programación en la Educación Secundaria. La noticia cogió por sorpresa, incluso, a los mismos docentes que se agrupan en la Asociación de Profesores de Tecnología de Madrid (APTM). Otras comunidades también se están apuntando a poner en marcha iniciativas similares. Navarra es una de las pioneras. El Departamento de Educación de esta comunidad ya anunció en primavera que, a partir del presente curso, incluiría en el currículo de la asignatura de Matemáticas de 4º y 5º de primaria la realización de sencillos proyectos de programación de *software*.

En el caso de Madrid, la iniciativa es el resultado, según apunta la Consejería que lidera Lucía Figar, de 18 meses de estudio de varias iniciativas escolares internacionales de este tipo, con Reino Unido a la cabeza, con cuyos responsables de Educación ha mantenido diversos encuentros. Tanto es así que fuentes de la Consejería admiten que "lo que se va a hacer en ambos sistemas, el madrileño y el británico, es bastante similar".

Sin embargo, es posible encontrar algunas diferencias entre los dos modelos, comenzando por el hecho de que en Reino Unido la asignatura se ha incorporado en el currículo escolar a nivel nacional, mientras que en España solo arranca en la Comunidad de Madrid. Preguntado en diversas ocasiones por este periódico, el Ministerio de Educación no se ha querido manifestar respecto a este tema.

Por otro lado, mientras en Madrid la experiencia arranca en Secundaria –y llevará tres años extenderla a todos los centros-, en las escuelas británicas, a los alumnos de entre 5 y 7 años de todo el país ya se les enseñará qué son los algoritmos y cómo se implementan éstos en los dispositivos digitales, se les explicará que los programas se ejecutan siguiendo instrucciones muy precisas (sin cabida para la ambigüedad) e, incluso, a crear y compilar sus primeros programas.

Tras la reunión que mantuvo este mismo mes la APTM con los representantes de la Consejería que lideran este proyecto, "la sensación es de improvisación total", sostiene Díez. "En principio, van a mantener la asignatura de Tecnología en 3º y 4º de la ESO, y ya en 1º y 2º de Bachillerato impartirán Programación como asignatura independiente". En cuanto al contenido, continúa Díez, "no tienen muy claro qué se va a impartir y, de hecho, nos pidieron ideas al respecto". Cada uno de los 15 centros en los que este curso se está impartiendo Programación,

según el representante de la APTM, “está a su aire, haciendo lo que buenamente puede con lo que buenamente puede”.

Programar, ¿para qué?

Desde el Gobierno de Ignacio González señalan que “todos los estudiantes necesitarán un mínimo de estos conocimientos para afrontar bien preparados su futuro laboral, al igual que necesitan matemáticas o inglés, aunque no vayan a ser matemáticos o traductores”. Fuentes de la Consejería entienden por programar, “estructurar acciones complejas en pasos simples” y precisan que “no se trata solo de aprender a codificar en un determinado lenguaje, se trata de que aprendan a crear y resolver sus problemas utilizando entornos digitales”.

Lluís Toyos, programador y editor del blog BricoTic.com y uno de los que más ha evangelizado con llevar la programación a las aulas –así lo expuso en el último TEDxGijon- va más allá y considera que “la programación, entendida como algoritmia, nos enseña a saber pensar, a razonar”. Desde su punto de vista, “ni siquiera hacen falta ordenadores, basta una hoja de papel para enseñar ese conjunto de herramientas y dinámicas con las que desarrollar algoritmos”.

Algo con lo que no todo el mundo está de acuerdo. El filósofo y educador Javier Tello afirma que “se pretende crear futuros trabajadores cortados al perfil de un mercado laboral muy específico, limitando sus opciones intelectuales”. Este profesor considera “un engaño” que mientras se retira de los planes de estudio la asignatura de Filosofía, “que es la fundamentación del resto de las Ciencias”, se esté introduciendo la de Programación. “No creo que a la lógica a la que se llega con Programación no sea posible llegar a través de las Matemáticas, la Física o la propia Filosofía”, explica el docente.

Díez precisa: “En la Asociación de Profesores de Tecnología no apostamos por una asignatura independiente, sino por reforzar la actual asignatura de Tecnología, que no sólo cubre informática, sino también materiales, hidráulica, etcétera”. Díez considera que “programar por programar, no solo no tiene sentido sino que no tiene utilidad práctica” y, por esta razón, cree que sería mucho más enriquecedor “hacerlo con un fin concreto”, que los alumnos pudieran, por ejemplo, “construir la maqueta de un puente levadizo manejado por un programa y una controladora, con todas sus variables de si pasan coches o barcos, pero en cuya elaboración entren en juego más disciplinas que la informática”. En resumen, la APTM apuesta más por una educación básica más fuerte y plural en lugar de introducir la especialización prematuramente.

Ricardo Galli, conocido por ser el programador y fundador de Meneame.net, también es doctor en Informática y profesor en el departamento de Ciencias Matemáticas e Informática de la Universitat de les Illes Balears y se desmarca al asegurar que la programación supone “un gran aporte intelectual, dado que requiere de un razonamiento lógico muy preciso” y subraya que ya iba siendo hora de “dejar de enseñar la Informática como una herramienta cuando se trata de una ciencia”.

Sin embargo, para Galli es necesario establecer diferentes grados, puesto que “no todo el mundo puede ser programador, ni tiene por qué interesarle”. Así, los planes de la Consejería de Lucía Figar pasan por que “a partir de 4º de la ESO haya distintos niveles de aprendizaje de programación, en función del itinerario de estudios que elijan los alumnos. Para los futuros ingenieros, lógicamente, será un nivel más alto”.

Toyos, por su parte, mira más hacia el modelo británico, apuntando que “la medida debería haberse implantado desde la educación primaria, introduciendo a los niños en la programación con juegos como Lightbot”. Sin embargo, Díez advierte que “no es hasta los 12 años cuando los niños más desarrollan su pensamiento lógico-abstracto”, el mismo que es necesario para sacar partido a la programación. Todo lo que se imparta antes, “hará que los niños se queden con la copla, como cuando aprendemos de memoria las tablas de multiplicar, pero sin ni siquiera entender qué es multiplicar”.

Herramientas open source

El ministerio de Educación británico ha considerado oportuno diferenciar dos áreas a lo largo de la asignatura de Programación: por un lado, ciencia informática, a través de la cual se enseña cómo trabajan los sistemas digitales; por otro, tecnología de la información, mediante la que se muestra cómo crear programas, sistemas y una amplia gama de contenido digital.

En Madrid, los objetivos marcados por el Gobierno de Ignacio González pasan por que cuando los alumnos finalicen su educación secundaria sepan crear una página web y una aplicación para móviles, sepan diseñar un juego de ordenador, manejar la impresión en 3D y tener conocimientos de robótica.

Con este propósito, el punto de partida de esta nueva asignatura va más allá del código binario (que sólo consta de 0 y 1 y cuya representación del número 2 sería 10) y será la programación de bloques, con software libre como Scratch o, para el desarrollo de aplicaciones móviles, AppInventor. La finalidad es que los estudiantes conozcan la lógica de la programación reduciendo la curva de aprendizaje que implicaría aprender la sintaxis.

Scratch es un lenguaje con el que es posible crear historias interactivas, juegos y animaciones, pudiendo compartirlos después en Internet. Tan sólo es necesario mover piezas autoajustables con atributos para animar objetos que se encuentran en el escritorio, todo ello de un modo muy intuitivo. Aunque es ideal para los más jóvenes su nivel de complejidad puede elevarse, llegando a desarrollar aplicaciones de realidad aumentada.

AppInventor –sólo disponible para plataforma Android-, hace lo propio para las aplicaciones móviles, con bloques de color azul (para modificar variables o propiedades de un objeto) o naranja (para llamar a funciones). Con ambos programas, el estudiante aprende a establecer valores y variables del tipo de *if-then* (*si-entonces*), *por ejemplo*.

En el caso del diseño de páginas web, se primará el aprendizaje de HTML5 y, para la robótica, al igual que existe software libre, se empleará el *hardware* libre Arduino. Se trata de un microcontrolador que posibilita controlar motores, *leds* de iluminación sensores, etc. y con el que es posible construir, incluso, un dron. Simplificando, es lo que para muchos ya se ha convertido en el bricolaje de los nativos digitales, si bien es cierto que, aunque hay muchos programas ya desarrollados en la comunidad *open-source* (código abierto), sí requiere de un conocimiento más amplio. Este es el motivo por el que, incluso en la formación del profesorado para impartir la asignatura, se ha dejado para el último de los tres módulos que componen su nueva formación docente.

Aunque las herramientas principales con las que se desarrollará la asignatura de Programación pertenecen a lo que se ha denominado comunidad *open source* –por lo general más económicas que las comerciales-, las escuelas madrileñas habrán de equiparse para poder cumplir con su objetivo. Consciente de ello, el Gobierno regional ha anunciado la inversión de 16 millones de euros durante los próximos cuatro años, destinados a equipar a los centros educativos con impresoras 3D, *kits* de robótica o simuladores, entre otros. Una inversión que no sólo habrá de ir a estos equipos sino, incluso, a los propios ordenadores.

A pesar de que la Consejería niega un déficit de equipos asegurando que “todos los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid están dotados de aulas informáticas”, lo cierto es que junto con Murcia, Madrid es la Comunidad Autónoma donde menos ordenadores por alumnos hay de media en las aulas, según la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación publicada por el Ministerio de Educación. Mientras Comunidades como el País Vasco, Extremadura o Andalucía cuentan con un ordenador para cada 1,7; 1,8; y 1,9 alumnos, respectivamente, en Madrid cada ordenador lo comparten 6,2 alumnos.

Telefónica, tras la formación del profesorado

Una de las grandes incógnitas que se ciernen sobre el anuncio es si existe profesorado lo suficientemente formado. Ahí radica, precisamente, otra diferencia respecto al modelo británico, cuyo Gobierno ha invertido más de 1,1 millones de libras (unos 1,4 millones de euros) para la formación solo del profesorado de primaria. A ello se suma, además, la aportación de iniciativas privadas como las de Google con 100.000 libras (126.000 euros) o Microsoft con 334.000 libras (423.000 euros).

Un portavoz de la Consejería de Lucía Figar afirma que “no solo existen cientos de profesores ya capacitados para impartir la asignatura de Programación” sino que “a los que necesiten formación se les va a ofrecer un plan a partir de este mismo mes de octubre, obviamente sin coste para el docente”. Para ello, el Gobierno de Ignacio González ha confiado la formación a Telefónica y su división Telefónica Learning Services (TLS) –sin coste para el erario público-, que a través de la plataforma de cursos sobre programación y robótica *Code Madrid*, formará a 1.500 profesores del área de Tecnología en la primera promoción, cuyas clases arrancan el próximo 30 de octubre “con interés, incluso, internacional”, apuntan desde TLS. La formación consta de tres módulos por niveles de 50 horas cada uno (10 horas de talleres presenciales) y el último de ellos no arrancará hasta marzo o abril del año que viene.

Estas mismas fuentes de TLS destacan “la complejidad de enseñar a los profesores, mucho más complicado que a un niño, primero porque ya tienen sus estructuras mentales formadas y, además, porque en el área de Tecnología no sólo está la parte informática, sino que nos estamos encontrando con profesores que saben más de madera, por ejemplo”. Dicho de otro modo, las diferencias de nivel y conocimiento digital por parte de los docentes que acuden a los cursos de formación son muy significativas, “lo que nos obliga, incluso, a modificar el

lenguaje que empleamos”.

Precisamente por esta heterogeneidad, desde TLS afirman que “hemos hecho especial hincapié en crear una comunidad de profesores y alumnos que intercambien conocimiento. Los tres módulos de que se compone la formación se basan en vídeos tutoriales elaborados por TLS, evaluaciones entre pares, tests de refuerzo y, como elemento clave, “la posibilidad de realizar prácticas en real al mismo tiempo que se está explicando la teoría”.

Code Madrid se inspira en iniciativas como Code.org que surgieron bajo el auspicio de Mark Zuckerberg o Bill Gates, y ha contado con la colaboración del ingeniero David Cuartielles, uno de los inventores del sistema Arduino. Sin embargo, la participación de la compañía que preside César Alierta no es del agrado de todo el mundo.

David Díez, de la APTM, sugiere la puerta de entrada de la privatización en la formación del profesorado, hasta el punto de que “la versión que nos contó la Consejería es muy distinta de la de Telefónica, pues lo que a nosotros nos dijeron es que lo único que cedía gratuitamente la operadora era la plataforma –a pesar de que nosotros ya contamos con una propia- y que los contenidos eran de la Consejería. ¿Dónde van a quedar ahora los antiguos CAP (Centro de Apoyo al Profesorado), ahora CTIF (Centro Territorial de Innovación y Formación)?”. Díez cree que detrás de este anuncio, “con marcado tinte electoralista, se está dando entrada en la Educación a empresas privadas y, tanto es así, que en la reunión con la Consejería nos avanzaron que estaban negociando con la empresa Bq para suministrar los equipos de *hardware*”.

Ricardo Galli es uno de los primeros sorprendidos y se pregunta “qué pinta Telefónica en la asignatura de Programación”, lamentando que “alrededor de estas iniciativas tan positivas siempre surjan los populismos, los ‘modernismos’ y las empresas que se arriman al calor de los anuncios”. Asimismo, “el hecho de que no sea el Estado sino una empresa privada (y sus objetivos de rentabilidad) la que esté detrás de la formación del profesorado es”, desde el punto de vista de Javier Tello, “un motivo más para sospechar que detrás de la asignatura de Programación hay otros intereses más allá que los del puro conocimiento”.

Fuentes de TLS, en cambio, encuadran el proyecto dentro de su estrategia de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y llama la atención sobre otras iniciativas que desarrolla en el ámbito educativo, como Talentum Schools, con la que Telefónica busca “promover el desarrollo de niños y adolescentes como creadores de tecnología desarrollando su creatividad y su capacidad de innovación”. Para ello, la compañía “sigue un enfoque de “aprender haciendo” con talleres gratuitos en las tiendas Movistar relacionados con áreas como las aplicaciones móviles, la programación, realidad aumentada o robótica”.

LA VANGUARDIA.COM

Los Directores ven con preocupación la implantación de la Lomce en ESO y Bachillerato

Madrid, 22 nov (EFE)

La Federación de Asociaciones de Directivos de centros educativos públicos (Fedadi) ve con "profunda preocupación" la puesta en marcha de la Lomce en la ESO y el Bachillerato dado que el Ministerio de Educación no ha publicado aún el currículum de ambas enseñanzas.

La Fedadi ha clausurado hoy su XXX Congreso, en el que ha evaluado el estado actual del proceso de implantación de la Lomce, especialmente la puesta en marcha de la Formación Profesional Básica (FPB).

Según ha informado la Federación en un comunicado, los centros educativos han tenido que afrontar una situación caracterizada por la toma de decisiones precipitada, la falta de recursos, la ausencia de regulación normativa en las distintas comunidades y la imposibilidad de facilitar información al alumnado y sus familias.

Así, ante la puesta en marcha de la Lomce en ESO y Bachillerato, la Fedadi ha expresado su preocupación, ya que, a día de hoy, el Ministerio de Educación no ha publicado los reales decretos de currículo de ambas enseñanzas, imprescindibles para que las comunidades autónomas elaboren y publiquen sus propios desarrollos normativos.

Los directores de centros han subrayado que este proceso exige un amplio periodo de tiempo, tanto en el ámbito

administrativo, como en la organización de los propios centros.

"Este retraso se traducirá en que las familias afrontarán la escolarización de sus hijos e hijas sin la necesaria información", han advertido.

Además, han alertado de que si se repite una situación semejante a la generada con la FPB, "podríamos vernos abocados a un escenario verdaderamente caótico del sistema educativo".

La Fedadi ha expresado, asimismo, su insatisfacción y malestar por el "sesgo gerencial" que la Lomce establece para la función directiva, lejos del liderazgo pedagógico recomendado en los informes elaborados por distintos organismos internacionales de reconocido prestigio.

EL PAÍS

Los directores de instituto piden más fondos para la FP básica

Los representantes de los centros consideran que se ha implantado de forma precipitada

PILAR ÁLVAREZ 24 NOV 2014

Tres meses después de la llegada a las aulas de la nueva Formación Profesional básica, incluida en la última reforma educativa (la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE), los directores de instituto consideran que su implantación ha sido "precipitada", con "falta de recursos" y sin un desarrollo de las normativas autonómicas necesarias.

El futuro de la FP básica, dirigida a los estudiantes con más dificultades para terminar la educación obligatoria, fue uno de los puntos analizados por la Federación de Asociaciones de Directores de Instituto (Fedadi) el pasado fin de semana. Sus integrantes se reunieron en Madrid en su trigésimo congreso, del que ayer ofrecieron las conclusiones.

Manifiestan una "profunda preocupación" por la futura puesta en marcha de los cambios en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en Bachillerato, para los que aún no se han publicado los decretos de currículos. Y criticaron que la nueva ley educativa les da un papel más propio de gerentes que de "líderes pedagógicos" de los centros.



Directores de centros critican la falta de recursos para implantar la FP Básica

EFE – Madrid 24/11/2014

Los directores de los centros educativos públicos han asegurado que han tenido que afrontar este curso la puesta en marcha de la nueva Formación Profesional Básica (FPB) con falta de recursos y la ausencia de una regulación normativa en las comunidades autónomas.

Esta es una de las principales conclusiones recogidas en el manifiesto del XXX Congreso de la Federación de Asociaciones de Directivos de centros educativos públicos (Fedadi), que se ha celebrado del 20 al 22 de noviembre en Madrid.

Durante las jornadas se ha evaluado el estado actual del proceso de implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce), especialmente en lo referente a la FPB, y los directivos han señalado

que han tenido que asumir "una situación caracterizada por la toma de decisiones precipitada" y la imposibilidad de facilitar información al alumnado y sus familias.

Por ello, Fedadi ha mostrado su "profunda preocupación" por la siguiente puesta en marcha de la Lomce respecto a ESO y Bachillerato, ya que el Ministerio de Educación aún no ha publicado los reales decretos de currículo de ambas enseñanzas, paso previo para que las autonomías elaboren y publiquen sus propios desarrollos normativos.

La Fedadi ha recordado que todo el proceso exige un amplio periodo de tiempo, tanto en el procedimiento administrativo como en lo que respecta posteriormente a las decisiones de los centros escolares sobre su propia organización para decidir su oferta educativa, el profesorado y otros recursos como la orientación al alumnado y sus familias.

"De repetirse una situación semejante a la generada con la FPB, podríamos vernos abocados a un escenario verdaderamente caótico del sistema educativo", según esta federación.

Por otra parte, los directivos de los centros públicos han mostrado su "insatisfacción y malestar" por el que consideran "sesgo básicamente gerencial" que la Lomce establece para la función directiva, lejos del liderazgo pedagógico recomendado por distintos organismos internacionales.

europapress.es

Wert valora el compromiso de las CCAA con la FP Básica y dice que gracias a ésta se va a reducir el abandono escolar

MADRID, 26 Nov. (EUROPA PRESS) -

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, ha valorado la "extraordinaria diligencia" y un "extraordinario compromiso" que han mantenido la "inmensa mayoría" de las comunidades autónomas a la hora de propiciar la implantación de la FP Básica en este primer curso, al mismo tiempo que considera que, gracias a ello, "se están empezando a sentar las bases para una reducción significativa del abandono escolar temprano".

Wert respondía así a la diputada del PP Irene Moreno, quien le pedía en la sesión de control de los miércoles en el Congreso una valoración de la implantación del primer curso de FP Básica. El responsable de Educación ha señalado además que esas bases que está asentando la FP Básica "van a verse consolidadas y reforzadas en los próximos cursos cuando alcance pleno desarrollo".

UN INCREMENTO DEL 16% EN LAS MATRÍCULAS

"A partir de la FP Básica, a partir también de la incorporación de un número cada vez mayor de jóvenes a los ciclos de FP de grado medio y superior hemos tenido en el curso de los tres últimos tres años un incremento superior del 16% en la matrícula de FP", ha añadido el ministro en el Congreso. Es más, sostiene que la FP Básica constituye un "camino de transitabilidad" para proseguir en la formación, al mismo tiempo que proporciona una oportunidad a esos jóvenes que, por su imposibilidad debido a cualquier causa, no presentaban un buen pronóstico de titular en la ESO.

 **madridiario.es**

La Comunidad convocará 45 plazas de inspectores de educación

2014-11-27 MDO/EP

La Comunidad de Madrid va a convocar 45 plazas de inspectores de educación, a las que se podrá acceder mediante oposición, ha informado el consejero de Presidencia y Justicia, Salvador Victoria, en rueda de prensa posterior al Consejo de Gobierno.

Se trata de 45 plazas de inspectores de educación a las que podrán acceder por oposición los aspirantes que acrediten experiencia docente con una antigüedad mínima de seis años de funcionarios de carrera.

Según Victoria, esta convocatoria "supondrá un impulso añadido a la calidad del sistema educativo que tiene la Comunidad".

ESCUELA

Cuatro años de recortes dejan unos 30.000 profesores menos y un envejecimiento de las plantillas docentes

Daniel Sánchez

Menos profesores y más envejecidos. Los recortes con carácter general, y específicamente la práctica congelación de oferta de empleo público en los últimos años, han llevado a un cuerpo de docentes que pierde cantidad y gana años. La obligación de publicar y pasar a los sindicatos el censo electoral, con motivo de las próximas elecciones sindicales, ha revelado un dato que el Ministerio venía negando de alguna manera. La plantilla de profesores ha perdido unos 32.000 miembros desde 2010, cuando se celebraron los anteriores comicios, a un ritmo de 8.000 profesores menos al año, según datos del censo ofrecidos por CSI•F. STES-i lo calcula en unos 26.000.

Que el cuerpo docente tenga unos 30.000 profesores menos no significa que falte ese número de maestros en las aulas, aclaran los sindicatos. La escolarización sigue más o menos constante y los alumnos necesitan maestros que les den clase. Como si de unos vasos comunicantes se tratara, la pérdida de funcionarios se compensa con un aumento similar de los interinos, según explica Adrián Vivas, responsable de la sección educativa de CSI•F: "Aumentan las bolsas de interinos y por tanto la precariedad", sostiene.

Otra consecuencia de que no entren nuevos profesores en el sistema a través de la oferta pública de empleo es el envejecimiento de las plantillas docentes. Como no entran maestros jóvenes, los que quedan son de media más mayores: más de un tercio de los docentes (35%) supera los 50 años. En 2006 no llegaban al 22%, según datos de la web del Ministerio de Educación. El envejecimiento de la población docente per se no es un problema, según Vivas. "Si se estuviera haciendo una política activa de formación continua, una plantilla experimentada sería bueno", coincide Francisco García, responsable de Pública de CCOO. Pero no se hace, las partidas específicas para ello caen. El otro problema vendrá cuando ese tercio de los maestros, unos 150.000, se retiren en el plazo de diez o doce años. ¿Estaremos en condiciones de reponerlos entonces? La tasa de reposición se situará al 50% en 2015, lo que aún significa perder un profesor de cada dos que se retiren.

Lo que las cifras esconden

El desglose de los datos del censo da una idea de cómo se han ido perdiendo plazas estos últimos años. Aunque no ofrece el panorama completo porque, como explica un portavoz de CCOO de Asturias, "hay otra realidad escondida bajo las cifras: el brutal aumento de la contratación a media jornada en el ámbito docente". Y, a efectos estadísticos, medio profesor cuenta como un profesor, aunque a efectos lectivos dos medios profesores aporten como uno.

Traducido: la estadística oficial dice que en Asturias, por seguir con el ejemplo, se ha pasado de 11.080 profesores en 2010 a 10.752 en 2014. Esto es, 328 personas menos (un 3%). Pero si se tiene en cuenta que en 2010 había 445 medias jornadas y este año hay 907 hay que sumar otros 231 puestos de trabajo menos, elevando el total hasta los 559 empleos perdidos en cuatro años (un 5%), según los cálculos de CCOO.

De otras regiones no hay unas cuentas tan pormenorizadas. En Extremadura la estadística dice que en estos cuatro años la plantilla se mantiene prácticamente estable (de 15.159 a 15.152). En Euskadi, los datos son desde 2007 a 2011, y reflejan un aumento (de 21.335 a 23.003), pero al ser diferentes años (y, en cuestiones educativas, casi un país distinto) no es comparable. Castilla-La Mancha es de las regiones que más puestos han

perdido, según STES-i. El censo sostiene que hay 5.312 docentes menos desde las elecciones sindicales (de 30.723 maestros a 25.411); pero, corregido con el elemento de las medias jornadas, la pérdida sube hasta los 6.300 profesores, siempre según STES-i. Por último, en Madrid se ha pasado de 49.821 maestros en las elecciones de 2010 a 46.344 este curso, una pérdida de 3.277 docentes, calcula FETE-UGT.

Renovarse o envejecer

La caída en el número de profesores –provocada fundamentalmente por la práctica eliminación de la tasa de reposición, el aumento de la carga horaria, de los alumnos por aula y la desaparición de refuerzos y apoyos– está teniendo otra consecuencia: el envejecimiento de las plantillas docentes. Aproximadamente uno de cada tres (un 33%) de los 450.000 profesores en el sistema no universitario tiene más de 50 años. Desglosados, 133.647 están entre 50 y 59, 11.650 entre 60 y 64 y 1.547 pasan de los 65, según datos del Ministerio de Educación.

En 2006 este porcentaje era del 22%, con unas cifras bastante similares en estos grupos de edad (122.845 entre 50 y 59 años, 15.510 entre 60 y 64 y 3.092 por encima de 65, siempre según del Ministerio de Educación). Como ejemplo de la evolución sufrida por los docentes, el grupo más numeroso a día de hoy en el colectivo es el que está entre 50 y 59 años, mientras que en 2006 era el de 40 a 49.

Esto va a generar un problema a 10 o 12 años vista, advierten los sindicatos, cuando estos aproximadamente 150.000 se jubilen haciendo uso –la mayoría lo hace– de la posibilidad que tienen los maestros de retirarse con 60 años cumplidos si acumulan 35 de servicio. “La gente tiene peores condiciones de trabajo que tenía, se retiran los elementos para continuar que existían...”, explica García, de CCOO.

Con una tasa de reposición del 50% a día de hoy –para el año que viene, en concreto– las plantillas seguirán perdiendo profesores. A un menor ritmo que estos últimos cuatro años, pero seguirán en declive y envejeciéndose. Y parece poco probable que el Estado se plantee de repente recuperar todos los profesores perdidos.

“Que haya una población docente envejecida significa que tienen una experiencia muy buena”, empieza Adrián Vivas, de CSI•F. “En cuanto a la calidad, no tiene por qué ser malo. El problema son los sistemas educativos”, ahonda. Vivas se refiere a cuando la Administración habla de nuevas tecnologías en las escuelas, de implantar el bilingüismo... “Pero luego el Ministerio no cree en lo que dice. La prueba está en los Presupuestos Generales del Estado, que recoge una importante reducción en la partida destinada a formación del profesorado [ha caído un 93% en cuatro años]”. Y sin formar a los maestros, mayores además, difícilmente podrán adaptarse a estas peticiones.

La solución que ven las organizaciones sindicales es la de siempre: devolver la tasa de reposición al 100% para que por cada jubilado entre un joven en el sistema. Y, si no se hace, “al menos debería establecerse por imperativo legal que todas las comunidades autónomas convoquen oposiciones, que hay algunas que no lo van a hacer”, lamenta Nicolás Fernández, responsable de ANPE.

Estatuto, Estatuto, Estatuto

Pablo Gutiérrez. Carmen Navarro

Reunimos a responsables de los cinco sindicatos mayoritarios para hablar de la situación de la profesión a pocos días de las elecciones sindicales. Durante varias horas de conversación, algunos temas saldrán de manera recurrente. El más importante, la necesidad (y el escepticismo) de un Estatuto que regule la profesión docente de manera clara y única. Aseguran que, hoy por hoy, la normativa que regula las distintas facetas de la docencia está muy desperdigada y, en buena medida, obsoleta.

Como tronco común está el Estatuto, pero son muchos otros los asuntos que van surgiendo. Una gran preocupación ronda por encima de la charla, el nuevo Decreto de especialidades docentes que, a la fecha de publicación de este reportaje, es el protagonista de una reunión entre sindicatos y Ministerio.

Están convencidos todos ellos (Francisco García, Nicolás Fernández, Augusto Serrano, Adrián Vivas y Carlos López) de que, con este texto, lo que se pretende es dar una nueva puntilla a la situación, ya muy compleja, de los centros públicos docentes. La apertura de la posibilidad de que los docentes comiencen a impartir asignaturas afines solo puede suponer, creen, un nuevo recorte sobre la educación pública. Todos aquellos profesionales interinos que ahora tienen algunas horas de docencia acabarán por desaparecer, cuando funcionarios de carrera deban enseñar cualquier materia porque las circunstancias así lo exijan. Un nuevo hachazo que podría suponer miles de despidos encubiertos, que se sumarían a las cifras que llevan mucho tiempo denunciando ya los sindicatos, lo que Augusto Serrano (STES) llama ERE en la educación, que ha

supuesto entre 30.000 y 50.000 puestos de trabajo perdidos durante los últimos años.

Las cuentas son difíciles de hacer, ya que la transparencia, dicen, no es habitual en el sector cuando se pregunta por la salida de profesorado cada año. Aunque, precisamente, manejando el censo electoral para las elecciones sindicales de dentro de unos días, Nicolás Fernández (ANPE) afirma que faltan 25.000 docentes con respecto al censo de 2010. Y eso sin contar con el hecho de que hay muchos más que, aunque están trabajando, lo hacen solo a media jornada o a tercios. Una situación que consideran insostenible, tanto para las condiciones de trabajo del profesorado, como para el funcionamiento de los centros y, en definitiva, para la calidad de la educación que se imparte en ellos.

Pero el Decreto de especialidades, además, es entendido por algunos como toda una forma de ver la educación y la profesión. Para Carlos López, de FETE-UGT, “el Ministerio tiene las ideas muy claras”, y busca la flexibilidad de la profesión y llevar a cabo “un cambio de modelo de centro en el que haya menos democracia y más dirigismo desde la dirección”. Para CCOO, representada por Francisco García, supone la apuesta por un modelo gerencial de dirección, algo “peligroso”.

Sobre la mesa, además, el recorte salarial y “la congelación de los recortes”, como matiza Adrián Vivas (CSI•F). Carlos López asegura que la pérdida salarial ronda el 13% de media, lo que supondría alrededor de una caída del 30% de poder adquisitivo de la profesión docente que, aunque goza de buena valoración social, no resulta una salida profesional de futuro, habiendo sido muy castigada en los últimos años con la reducción de salarios y la retirada de una paga extraordinaria que, como explica Francisco García, si ahora se está devolviendo en parte, no es por la voluntad de las administraciones educativas, sino por los tribunales.

Recuperar los salarios es una de las batallas importantes de las organizaciones sindicales para el próximo período, pero no es el único objetivo. E incluso no lo más importante, como explica García. Otros asuntos mejorarían la situación del colectivo, además de generar puestos de trabajo. Hablamos de la recuperación de las condiciones laborales perdidas por los decretos de 2012, que tanto daño han hecho y que tanto se critican.

Para empezar, se trataría de reconquistar las 18 horas lectivas. Con ellas, no solo cada docente dispondría de un tiempo más adecuado para preparar clases, sino que se podrían recuperar apoyos, desdobles, tutorías y un largo etcétera. Horas y medidas que incidían enormemente en la vida de los centros, y en el trabajo de inclusión y de igualación de las condiciones de los alumnos ante sus diferentes situaciones vitales. Esto supondría no solo una mejora de las condiciones de los docentes, sino que incidiría de manera esencial en la calidad de la educación. Y aparejaría la contratación de todo ese personal que, por mor de estas y otras medidas de recorte, ha sido expulsado del sistema educativo.

La situación actual de las plantillas de docentes en el sistema educativo es preocupante y hay factores que llevan a tener en consideración un empeoramiento de las ya depauperadas cifras.

Junto a las condiciones de trabajo, draconianas, así como el nuevo Decreto de especialidades que presumiblemente supondrá el despido de no pocos docentes, los responsables de las organizaciones sindicales más representativas añaden una común preocupación, la tasa de reposición. “Rechazamos la tasa de reposición”. Cinco palabras pronunciadas por los cinco sindicatos. No hay duda, la tasa de reposición no debería existir como concepto. Y ello, a pesar de la subida del 10% al 50% el próximo año. Todos la valoran positivamente, porque se ha movido respecto a años anteriores, pero todavía no es suficiente.

Según los cálculos que hicimos en este periódico, este incremento supondrá procesos de oposición que buscan cubrir 4.000 plazas en todo el Estado. No son demasiadas pensando en las ofertas de hace unos cuantos años. Solo en Andalucía se hacían ofertas muy cercanas a esa cifra.

El caso es que, como dice Adrián Vivas, a pesar de que pueda parecer una buena noticia la subida de la tasa, supone dividir por la mitad las necesidades de profesionales del sistema educativo.

No solo eso, sino que se han generado unas bolsas de interinidad que retrotraen el sistema educativo demasiado hacia atrás. Aunque cada sindicato ha hecho sus propios cálculos, todos son relativamente coincidentes en que la interinidad del sistema está rondando el 18%-20%, cuando se había conseguido disminuir a la mitad, aproximadamente. El esfuerzo presupuestario de cursos atrás, se ha disuelto en dos o tres años.

Surgen algunos apuntes sobre el tema. Augusto Serrano habla de la necesidad de diseñar una nueva forma de acceso, para que los interinos (experiencia) no compitan en los mismos procesos de quienes quieren acceder por primera vez a la docencia (notas). Fernández habla de diseñar primero las especialidades que se necesitan y después, que la tasa de interinidad tenga carácter estatal, que el Ministerio lidere, no como hasta ahora, para evitar lo ocurrido: que en algunas comunidades autónomas se haya mantenido, más o menos, el porcentaje de interinidad, mientras en otras pueda estar por encima del 25% del personal docente.

Vivas apunta hacia un sistema de acceso a la función pública que valore la experiencia docente. Carlos López también habla de la necesidad de un nuevo decreto de acceso a la función pública docente que

contemple prácticas en centros. Y de negociar, de volver a la negociación colectiva. También García habla de un nuevo sistema de acceso.

La educación no es prioridad

Cada uno desde sus propios puntos de vista lo tienen claro: la educación no es una prioridad, al menos no en el sentido que ellos esperaban, de este Gobierno. Hablan no solo de la desaparición de miles de puestos de trabajo, sino, como apunta Francisco García, cuando hay una reforma fiscal que hará que el Estado deje de ingresar 9.000 millones de euros de quienes más tienen, se refleja la prioridad.

Ahonda Serrano recordando cuál es el compromiso gubernamental del Ejecutivo con Bruselas de dejar el presupuesto en el 3,9% del PIB. Un escenario como el de 1987, recalca García. “La bajada de un punto porcentual del PIB define toda la política educativa”, asevera Carlos López, que señala las caídas inversoras en igualdad de oportunidades y en compensatoria. O el descenso en 2015 del presupuesto de formación del profesorado.

Los presupuestos se convierten, de nuevo, en la definición de la política educativa del Ministerio. Recuerda Fernández que desde el MECD se habla de que se puede hacer más con menos dinero, que el gasto no es un factor importante. Algo parecido a un mantra que llevamos tres años escuchando.

Estatuto y jubilación

“Es un camelo”. Augusto Serrano opina así de las reuniones mantenidas con el Ministerio sobre el Estatuto, uno de los objetivos, según informó el ministro Wert una vez aprobada la Lomce. “O hay un documento [por parte del Ministerio] o no iremos a más reuniones”.

“Es la segunda decepción que tenemos (...) es una tomadura de pelo”, asegura Adrián Vivas. “Promesa incumplida por todos los gobiernos” dice Nicolás Fernández, quien además afirma que no hay voluntad política por parte de un Ministerio que “ha dimitido”.

“La gran asignatura pendiente”, dice Francisco García, respecto de la necesidad de definir las señas de identidad de la profesión. “No quieren (en el Gobierno) el Estatuto que necesitamos”, sino que quieren uno que refuerce la Lomce. “Una gran frustración”, entre otras cosas, porque “es necesario para mejorar la educación”.

Para Carlos López, “el Gobierno no cree en la negociación colectiva” y, aunque existe el Estatuto Básico, hay que desarrollar las peculiaridades del colectivo con un estatuto docente: formación inicial y continua, carrera (horizontal y vertical) y, algo que hoy parece utópico pero que entiende como necesario y justificado: la jubilación anticipada incentivada.

Se apoya en algunos datos de FETE-UGT sobre el síndrome del quemado y sobre los trastornos psicosociales que han crecido en los últimos años. Como dice Augusto Serrano, la situación social, los efectos dramáticos de la crisis, acaban por entrar en los centros.

Pero no solo es importante para conseguir incentivar a quien está en la docencia o para aliviar a quienes están cansados después de más de 30 años de profesión. Hay otros elementos importantes, como apunta García: la edad media de los docentes españoles es muy elevada. Hay muchos docentes por encima de los 50 años y hay que pensar en el rejuvenecimiento de las plantillas, algo interrelacionado con las tasas de reposición.

Adrián Vivas añade una aclaración sobre la jubilación incentivada. No se trata de un “premio” al hecho de dejar la docencia, “es una gratificación por el trabajo realizado”. Como es habitual en tantas otras organizaciones o empresas.

Augusto Serrano, además, apunta un dato y es que en los últimos años se ha roto una cierta tendencia en cuanto a cuándo dejan de trabajar quienes se jubilan. Si antes esperaban a finalizar el curso lectivo, ahora, en cuanto cumplen los 60 años, ya tienen los papeles preparados y salen al día siguiente de su centro educativo.

Esta salida apresurada se entiende como síntoma de una situación cotidiana que, entre recortes y malestar, empuja a muchos a no esperar a junio. Para ANPE, a esto se suma el hecho de que las normativas y decretos de convivencia no se están aplicando a pesar de existir, lo que influye en el clima de los centros. CSI•F habla de una falta de reconocimiento que, además, se fomenta desde las propias administraciones educativas, algo “irreversible” que repercute en la labor docente.

Carlos López reclama también ese reconocimiento, así como apoyo por parte de las administraciones. Para García, el reconocimiento debe hacerse en forma de medios y recursos para poder ejercer con dignidad, en relación con la consideración social de la profesión. “Tiene que ver con el Estatuto”.

Dirección o injerencia

Los cambios llegados en la forma de elección de las direcciones de centros educativos han levantado no pocas

ampollas. Francisco García se muestra muy crítico y habla de “depuraciones políticas” en algunos centros. Se señalan ejemplos en comunidades como Baleares, pero también en Cataluña, Madrid o Valencia.

Para López hay una “incidencia política” en los centros. Se castiga a las direcciones que se movilizan y esto “incide en la comunidad educativa”. “El Gobierno que habla de profesionalizar la educación es el que más incide en la politización de los centros”, asegura.

Eso sí, el método de elección de las direcciones no está tan claro. Mientras ANPE y CSI•F hablan de la elección por parte del claustro, de los compañeros docentes, STES, CCOO y UGT afirman que debería ser la comunidad escolar, mediante los consejos escolares, quien lo haga, democratizando así la elección.

El futuro legislativo de la educación

El próximo año se presenta como un año electoral en todos los niveles de la Administración, a lo que hay que sumar la situación política del país, con la irrupción de nuevas candidaturas que pueden suponer importantes cambios en el arco parlamentario.

En el horizonte, además, la promesa política de la oposición parlamentaria actual de derogar la Lomce en cuanto la situación política lo permitiese. Una promesa que algunos entre los sindicatos ven con cierto recelo. De hecho, no son pocos quienes esperan con cierta expectación qué hará el PSOE en el caso de que alcanzase de nuevo la Moncloa. En los últimos meses ha habido ocasiones en las que miembros del partido han comenzado a hablar de dificultades y plazos más largos de los que muchas personas esperaban para un nuevo cambio legislativo.

En cualquier caso, los sindicatos tienen clara una cosa, ni Lomce ni LOE. Ninguno de los dos textos satisface, aunque cada uno tiene sus motivos. En cualquier caso, esperan y exigen consensos. Ya sean pactos políticos y sociales como el que intentara Gabilondo hace unos años, o acuerdos concretos para temas determinados.

Carlos López lo tiene claro, si la Lomce continúa una vez haya habido un cambio de Gobierno, “estaremos en la calle protestando”. El único sitio en el que debe estar la ley es “en el cajón”. De hecho, se muestra seguro: “Exijo que no se olvide el documento (el acuerdo firmado por la oposición en sede parlamentaria asegurando la derogación de la Lomce)”. Apuesta por tomar la iniciativa y por la construcción de una nueva ley.

Para Adrián Vivas, la estrategia en este momento, ya con la Lomce en los centros, es acatar el mandato del Parlamento y “minimizar los efectos negativos y colaborar en los desarrollos normativos” que se hagan desde las administraciones autonómicas. Se muestra muy escéptico y, tras hacer un repaso de la historia del Estatuto docente nunca firmado, desde 1982 hasta ahora, es una certeza que la educación no es una prioridad para los políticos.

Desde CCOO tienen claro que si hay un cambio de color en la Administración central debe haber derogación, “con los plazos que hagan falta”. Eso sí, asegura que quieren ser proactivos en lo que se refiere a la redacción de un nuevo texto y que “habrá movilización para que la nueva ley no genere frustración” entre el profesorado. “No vale con hacer la media entre la LOE y la Lomce”.

En esto ANPE coincide: “Derogar la Lomce para volver a la LOE, no”. Es necesario, a juicio de Nicolás Fernández, un pacto social sobre educación o, al menos, un acuerdo de mínimos. El presidente nacional lo tiene claro: hay que volver al consenso, “sin él, enfrentamiento y retroceso”.

Para Augusto Serrano, en el contexto electoral de este año, así como en el contexto político actual, se están produciendo algunos movimientos que le parecen interesantes. Por un lado, el anuncio del PSOE sobre la asignatura de Religión y su salida de la escuela, o la apuesta de Izquierda Unida por el cuerpo único docente, o la posible eliminación de los conciertos anunciada por Podemos. Habla de un estado de “efervescencia que remueve a los partidos”. También destaca el acuerdo del Consejo Escolar del Estado de hace unos meses, reclamando un pacto por la escuela pública, inédito hasta la fecha. Eso sí, cree que el anuncio de derogación de la Lomce que hiciera la oposición parlamentaria ha supuesto la desmovilización del profesorado.

Carlos López cree que en el futuro inmediato la apuesta debe ser por la firma de un pacto de mínimos en el que se contemplase una financiación de la educación del 7% del PIB, la garantía de la igualdad de oportunidades y que garantice la dignidad de la profesión.

Pocos días quedan, en cualquier caso, para la celebración de las elecciones sindicales, justo en un momento en el que el país puede cambiar un equilibrio político que dura más de tres décadas. Se abre ante los sindicatos, así como ante el resto del país, una nueva situación política y social que no todos contemplan con la misma mirada. Mientras algunos como Augusto Serrano se muestran optimistas por la movilización social de los últimos años, otros como Nicolás Fernández creen que la Administración debe retomar el espacio que, de alguna forma, movimientos sociales y mareas han ocupado.

De cualquier manera, 2015 será, de nuevo, un importante año para la educación (y para el conjunto de la

sociedad) ante la posibilidad de un cambio de gobierno y, además, de tendencia.

Catalunya Rigau se niega a negociar con CCOO

Mónica Bergós

Desde el pasado 23 de octubre, a las puertas de la sede de la Consejería de Educación acuden cada día varios representantes de la Federación de Enseñanza de CCOO en Cataluña para hacer una acción de protesta y reclamar que se abra un proceso de diálogo. Emplazan a la consejera a recibirlos con el fin de negociar las condiciones laborales de los docentes que, denuncian, han visto como en los últimos años han sufrido una pérdida de salario, al tiempo que aumentaba su "precariedad, indefensión y malestar".

La petición del sindicato, de momento, ha caído en saco roto. La consejera, Irene Rigau, ha enviado una carta a CCOO en la que, a través de su director general de Profesorado y Personal de Centros Públicos, Alberto del Pozo, afirma que no puede iniciar conversaciones. Ofrece dos razones para esta negativa: que aún no se han aprobado los presupuestos de la Generalitat para 2015, y el actual proceso de celebración de elecciones sindicales.

La consejera ha insinuado que la acción de protesta de CCOO puede deberse a una estrategia electoral, una crítica que Montse Ros, la secretaria general de la Federación catalana ha rechazado con vehemencia: "Me parece una falta absoluta de respeto. Con todo lo que llevamos aguantando, y tras haber perdido en los últimos años un 20% de poder adquisitivo, ahora se nos acusa de hacer sindicalismo", ha lamentado, y ha contestado a la consejera que "la estrategia electoral la hace CIU, que ensucia los mensajes".

Ros ha justificado que esta protesta no se realice de manera unitaria con el resto de los sindicatos, por un "problema de encaje". "No existe ningún otro sindicato con la misma planta de afiliación y de representación, con el que poder compaginar las aspiraciones de CCOO y que pueda estar a la vez en la pública, la concertada, la universidad, el 0-3 y la educación no reglada", ha explicado. A su vez, ha asegurado que "la voluntad unitaria la tenemos", y una prueba de ello es el hecho de que en los distintos ámbitos educativos en los que se trabaja de manera colectiva estén representados. "En cada pueblo, en cada plataforma, en cada asamblea local, ahí estamos". El sindicato ha llamado a participar el próximo 29 de noviembre en el conjunto de las mareas de la educación.

La representante sindical ha expresado que, a pesar de esta respuesta negativa de Rigau, el sindicato se continuará manifestando a las puertas de la Consejería hasta conseguir que les reciba y se avenga a negociar. Pide tratar cuestiones como que se restituya el derecho a la negociación colectiva, que con la reforma laboral se ha visto afectado. "Los convenios ya no tienen la fuerza vinculante que tenían. Descolgarse del convenio es muy fácil, solo tienen que alegar pérdidas y, en el sector educativo, al estar vinculado a la Administración, esto es muy común".

El sindicato también lamenta los recientes cambios en la gestión de centros aplicados a través del Decreto de Autonomía y el Decreto de Direcciones, que "han dado más poder a los directores de los colegios y han generado una situación de indefensión en muchos docentes". "Si un trabajador es expulsado de la lista o recibe un expediente disciplinario, nosotros como sindicato no tenemos capacidad legal de ser interlocutores frente a ese director. El trabajador ha perdido una parte importante de su derecho a la negociación colectiva".

Para Ros, esta serie de leyes "nos han quitado capacidad para progresar y mejorar", y han contribuido a un proceso de "individualización de las relaciones laborales y la humillación de los trabajadores". Reclama también dialogar con la Consejería sobre aspectos como que se devuelvan las pagas extras que han sido recortadas en los últimos años, que los profesores sustitutos cobren el 100% del sueldo, o la Lomce, "que sí que se está aplicando en los centros catalanes, aunque la consejera diga que no". "Necesitamos unos equipos educativos con dignidad, confianza y medios para recrear la educación que empodere a las personas. Queremos encontrar soluciones", ha expresado.

Internacional "En Canadá nos dimos cuenta de que había que escuchar más a los profesores"

Lola García Ajofrín

¿Qué ocurriría si un equipo de docentes asesorara a los ministros de Educación de sus países? "Al fin y al cabo,

son los que se pasan el día entero con los niños”, asegura Constantine Ioannou, Premio Kappa Phi Delta a la Excelencia Educativa, que participó en el VII Foro Educación y Libertad, organizado por Acade y Fundel, en Madrid, el pasado 15 de noviembre. Es algo que su región, Ontario (Canadá), se propuso hacer en un momento, en el que a los profesores “ni se les apoyaba ni se sentían apoyados”. Ioannou, experto en formación del profesorado y en CLIL (Content and Language Integrated Learning), para lo que ha supervisado un departamento de más de 400 profesores de 35 idiomas en Canadá, explica cómo lo hicieron.

La OCDE alaba los logros de Canadá y específicamente de Ontario, no solo por sus buenos resultados sino por la equidad de su sistema. ¿Cómo se combinan ambos factores?

La equidad es esencial en Canadá porque, como sabe, es un país multicultural, pero lo importante de eso es la filosofía de los canadienses sobre lo que llamamos “multiculturalismo”, que significa que entendemos la diferencia como un mosaico: todos, tan diferentes, pertenecemos al mismo bello dibujo, aunque cada uno tenga algo que le hace distinto y especial. Y eso es algo que llevamos muy dentro. Por ejemplo, hace unos años, se hizo una encuesta en la que se preguntó a los canadienses “qué significaba Canadá”, hubo respuestas como “hockey” o cosas relacionadas con el invierno, porque Canadá es un país de invierno (risas); pero, el 79% respondió: “multiculturalismo”. Y eso se aplica especialmente en la educación. Canadá es un país que se asegura de que cada niño pertenece y se siente incluido en su escuela.

¿Cómo lo hacen?

Por ejemplo, yo crecí como hijo de inmigrantes griegos. Y en Ontario, mi provincia, si tienes una lengua o cultura distinta en casa, el sistema educativo pone los recursos para conservarla. Esto ha sido así durante años. Yo iba a clases de griego los sábados por la mañana y esto lo pagaba el sistema educativo. No queremos que los estudiantes dependan de su entorno. Quizás tengas una lengua diferente en casa, quizás tengas necesidades especiales, pertenezcas a un entorno religioso u otro, quizás se trate de algo personal como tu orientación sexual; para todos, nos aseguramos de que las prácticas son inclusivas. Por lo que no enseñamos de una única manera, ofrecemos diferentes opciones. Respecto a la calidad educativa, además, intentamos asegurarnos de que se apoya a los profesores, y que ellos se sientan apoyados, reconocidos y valorados. Creo que una de las principales razones por la que la educación en Ontario cada vez es mejor, es porque decidimos hablar de manera muy positiva de los profesores y apoyar su trabajo. Recuerdo que años atrás no era así, había mucha negatividad.

Dice que antes no era así. En 2002 se celebró la Mesa de Colaboración de Educación, que permitió a los interesados reunirse con los funcionarios del Ministerio. Hábleme de ese proceso.

No es que quiera hablar bien o mal de uno u otro gobierno, pero en el pasado hubo mucha negatividad, los sindicatos docentes y el Gobierno no estaban de acuerdo en muchas cosas. Lo que ocurrió es que la provincia de Ontario decidió escuchar a los profesores y empezó a haber mucha más colaboración. Ya no se ve a los sindicatos como al enemigo del Gobierno, sino que se les apoya, se les informa de cualquier decisión que tenga que tomar, se les pide feedback para que participen con sus ideas.

¿Qué cree que podría extrapolarse del sistema educativo canadiense en cuanto a la combinación de calidad y equidad?

Creo que algo muy importante es la filosofía de colaboración. Es algo que llama la atención a los profesores de España que han venido para pasar un tiempo en nuestros colegios. Por ejemplo, si uno de mis estudiantes de Geografía no se siente cómodo en inglés, no es exclusivamente responsabilidad del profesor de Inglés, sino de los dos. Y los dos se ocupan de que el alumno no se sienta excluido en clase por ello, a lo mejor se pone una lista de vocabulario en la pizarra en otras clases o se trabaja más en parejas. También les sorprenden otro tipo de estrategias como lo que llamamos los Student success teams (equipos de éxito de los estudiantes), que consiste en identificar a los estudiantes que están en riesgo y asignarles un profesor como líder de un equipo de éxito, arropado por un conjunto de profesores. Ese equipo reflexiona sobre lo que ese estudiante está haciendo bien y lo que no, quizás sea algo académico o social, y discuten juntos para evitar que el estudiante suspenda. En Ontario no permitimos que los estudiantes suspendan mucho, es diferente. No se trata de darle el título y ya, sino de encontrar otras vías para apoyarle. Por ejemplo, si un alumno no finaliza un proyecto no se le pone un “cero”, se le pone “incompleto”, y el profesor habla con él y busca la manera de ver que ha aprendido la información.

¿Cómo evaluáis a los estudiantes?

Estamos cambiando las cosas aquí. Una cosa es la “valoración” y la otra la “evaluación”. La “valoración”, que significa entender cómo aprenden y qué tienen que aprender aún los estudiantes, se mantiene; pero la “evaluación”, que implica poner una nota, ahora tiene menos peso. Lo que hacemos ahora es dar a los estudiantes expectativas, tenemos cuatro niveles distintos: uno en los 50, el nivel dos en los 60, el nivel tercero en los 70 y el nivel cuarto, de 80 a 100. Nada de cientos de exámenes; pero, en los pocos que hacemos, que

sean muy ricos y claros, que los estudiantes tengan recursos para prepararlos, que tengan diferentes formas de presentar su información.

Y a los profesores, ¿cómo les evaluáis?

A los profesores se les evalúa formalmente cada tres años, pero lo que queremos ahora es asegurarnos de que los profesores tienen la filosofía de clases de puertas abiertas, creo que una diferencia con lo que he visto con los profesores de España, es que en Canadá dejamos a más gente que entre en la clase. Y otra cosa es que la evaluación no puede ser considerada un castigo sobre lo que estás haciendo mal, sino una oportunidad para el desarrollo profesional.

En España, en educación, uno de los principales problemas es el abandono temprano, ¿cómo lo trabajan en Canadá?

Como comentaba, para prevenirlo, con los “equipos de éxito” y, para esos estudiantes que no quieren regresar en septiembre, ofreciendo otras alternativas. Hay personal que les llama por teléfono e intenta darles opciones: diciéndoles, a lo mejor la enseñanza tradicional no funciona para ti, pero puedo buscar un programa que funcione o que te seduzca más, quizás una escuela alternativa, un centro de adultos, otro tipo de programa. Al final se trata de buscar opciones. No podemos limitarnos a aceptar: “¡Ah! Este estudiante no quiere volver...”. No. Tenemos que tomar responsabilidades para descubrir: primero, por qué lo que estamos haciendo no funciona para ellos y, segundo, qué podemos hacer que sí funcione.

¿Qué han aprendido de los errores del pasado?

Algo importante es que en Canadá nos dimos cuenta de que había que escuchar más a los profesores porque son los que, al fin y al cabo, están con los niños todos los días. También creo que hay que darles la oportunidad de ver lo que ocurre en otras clases, y darles tiempo para reflexionar sobre su práctica y dialogar con otros compañeros. Y otra cosa que creo que es exitosa es tener una serie de objetivos claves y centrarse en esos objetivos. En Ontario, el Gobierno decidió que había una serie de cosas que realmente quería hacer, se centró en esas prioridades y determinó qué se necesitaba para conseguirlas. Y, a veces, para esas prioridades, podemos contribuir todos. Por lo que es fundamental que el ministro de Educación tenga a un grupo de profesores que le aconseje sobre lo que necesita la escuela.

Entrevista Elena Martín. Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación: “Una clase diseñada en filas y columnas debería ser inadmisibles”

Elena Martín se declara una “apasionada” de la educación. Se le nota en cuanto empieza a responder preguntas. También que es profesora. Habla rápido, enlaza ideas y plantea preguntas a su interlocutor para ilustrar sus razonamientos. Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la UAM, Martín ha revisado su libro *Calidad de la Enseñanza en tiempos de crisis (Alianza)*, que escribió hace 16 años junto a Álvaro Marchesi. Por el camino les ha salido, sin pretenderlo, una enmienda a la totalidad de la Lomce. Defensora a ultranza de lo público y la escuela comprensiva, afirma que la escuela tiene “una posible relevancia social tan grande, que uno le ve sentido a intentar mejorarla”.

Afirman que la Lomce es la primera ruptura real educativa en 14-16 años. ¿Es un mito entonces que cada Gobierno cambia la ley educativa?

Se habla de siete reformas, porque se habla de siete ministros. Pero no ha sido así. La Logse se hizo en 1990 y la siguiente ley que se aplicó fue la LOE en 2006. Ahora llega la Lomce, o sea que estamos hablando de 24 años y tres leyes. La Logse rompe, ahí sí que ha habido un cambio. Desde el 70 se estudiaba la EGB. Y a los 14 los alumnos acababan. Algunos hacían Bachillerato y creían que eso era lo normal, pero no es así. Y de repente se hace una ley que dice: “No, todos hasta los 16 y además el título no va a abrir indistintamente vía académicas o profesionales”. Eso es un cambio de estructura. Pero no se ha vuelto a hacer. Hasta que ha habido una ruptura como la de la Lomce, que dice que los alumnos empiezan a derivarse hacia la FP en la obligatoria antes de los 16 y establece que al acabar a los 16 te tienes que examinar de la reválida que se corresponde con tu itinerario. Esa decisión la estás tomando a los 14. Se acabó. Cerrado. Ya no puedes seguir. Eso es un cambio estructural importante. Mientras tanto, hemos estado 24 años con la misma estructura de la ley.

Ahora hay grupos, como el sindicato CCOO o IU, que proponen alargar la obligatoria hasta los 18. ¿Va a ser la siguiente gran reforma?

Casi toda la gente que considero sensata lo plantea como lo hacen otros países, con la posibilidad de estar estudiando y trabajando. El caso es que puedas subvencionar hasta los 18, pero no que el formato sea igual para todos a los 18. Se propone obligatoriedad, pero no comprensividad. Esto es muy importante. Podríamos

haber hecho también en la Logse la obligatoriedad hasta los 16, pero que a los 14 se hubieran separado. A la gente lo que no le gusta es la comprensividad, no la obligatoriedad. No le gusta que todos estudien lo mismo hasta los 16. Si los separáramos, como hace la Lomce, no les preocuparía que los alumnos tuvieran que estar hasta los 16.

¿Quién es esa gente a la que alude?

La gente de Secundaria, por ejemplo. El profesorado está mayoritariamente en contra de la comprensividad. Es verdad que tiene que atender la diversidad de un alumnado que va a ir por el Bachillerato y no causa problemas, y un alumno que va renqueando por la escuela, todos en la misma clase. ¿Pero por qué se defendió la comprensividad? Porque hay estudios que demuestran que, cuanto más retrasas el momento en que una persona tiene que tomar la decisión que le encamina hacia la vía académica o profesional, menos probabilidades hay de que esa decisión esté asociada a la clase social.

Mucha gente siempre ha pensado que tener que elegir con 14 o 15 años es, cuanto menos, precipitado.

Pero no solo porque seas joven. Cuando ya estás metido en la escuela y vas teniendo éxito, la gente aguanta independientemente de la clase social. Pero si les haces decidir muy pronto, entonces correlaciona más que abandones con tu clase social. Las expectativas son muy importantes. Hay familias que desde que se quedan embarazadas están pensando que su hijo va a hacer un MBA. Y hay otra gente que cuando su hijo suspende dice "bueno, yo a su edad ya estaba trabajando". Eso correlaciona con clase social. ¿Por qué sale estadísticamente que hay más gente en FP de clase baja y en Bachillerato de clase alta? ¿La gente nace diciendo "¡quiero FP!"? ¿Genéticamente? Si no lo podemos atribuir a eso, que evidentemente no podemos, hay que admitir que la escuela acaba teniendo una resonancia de la desigualdad social. Y que, para que sea un sitio que reduzca desigualdades, tienes que tener becas, etc. Otro elemento que ayuda es la comprensividad. Pero solo se puede hacer si eres capaz de atender a la diversidad.

El libro ofrece un dato impactante sobre la diversidad. En 10 años la escuela pública ha pasado de no tener apenas inmigrantes a un 10%. Esto es una carga tremenda para un sistema.

Esa fue una de las grandes limitaciones de la Logse. Cuando la hicimos, no había inmigración. No fuimos capaces de verlo. Y, cuando llegó, nos cogió desprovistos de medidas para hacerlo. La LOE salió al paso de eso. ¿Qué pasa ahora? Que la escolarización se está haciendo con una inequidad enorme. La pública acoge un porcentaje de inmigrantes muchísimo mayor que la concertada, a pesar de que el dinero público es el mismo. Que los centros escolaricen muchos inmigrantes es un motivo para muchos autóctonos para no llevar a sus hijos al colegio. Esto provoca que se hagan guetos si no se regula. Ahí entra la discusión de la ideología. ¿Debe el Estado ser paternalista y regular, o dejar a los mercados que regulen? Cuando los mercados regulan pasa esto: que a nadie le sale rentable tener inmigrantes. No se deja a la lógica del mercado, porque la educación es un servicio, no un bien empresarial.

¿Es un servicio o lo era?

Decimos que lo sigue siendo, porque en algunos países lo es. Este es el riesgo que vamos a acabar viendo. No porque queramos anunciar desgracias. Pero coges los datos, extrapolas como se hace en otras ciencias sociales, y dices "si esta es la tendencia, en 10 años estamos en este escenario".

En el libro se afirma que el efecto dique de la educación ante la desigualdad económica y social está a punto de acabarse.

La educación escolar empieza a demostrar sus límites. La gente ya no aprende solo en la escuela. Ha cambiado el dónde y el cuándo. Se aprende en otros entornos, a veces con más motivación y éxito. Fuera de la escuela. Y se aprende a lo largo de la vida. Para algunos colectivos la escuela sigue siendo el único acceso, para otros no es así ya. En el libro apuntamos que, a veces, se está empezando a jugar la equidad en algunas franjas de la población más en las extraescolares que en la escuela. Y eso ya depende de las familias una vez más, con lo que el nivel socioeconómico cuenta más. Unos hacen música, chino, se relacionan con otros..., y eso correlaciona con clase y nivel sociocultural. Es un poco desesperante, porque el efecto se empieza a notar a través de la escuela, de las extraescolares. O alguien ordena esto para que no aumenten las desigualdades o irá disminuyendo la función social de la escuela.

¿Todo lo que se hace en educación es ideológico?

Lo que hacen los gobiernos sí. Pero un docente está en su aula y no entra en esas discusiones. Por eso es tan difícil llegar a un pacto educativo. No es que no quiera pactos, creo que conceptualmente son imposibles. Cuando llegamos a las políticas, ¿cómo se entra en un centro? ¿A quién se da prioridad cuando no caben todos? No podemos discutir en el vacío. ¿Se da prioridad como hace la norma ahora que por ser antiguo alumno se entra? Vale. Ya no es por renta, número de hermanos o si vivo cerca. Si eres antiguo alumno ese puntito es el que te hace entrar. Cuando se toma una decisión así, se está haciendo una reproducción social de las élites. Es una arbitrariedad peligrosa. Y luego las políticas se pueden llevar a la práctica de manera más o

menos enloquecida con la misma ley. Madrid, por ejemplo, da un solar de suelo público y el concierto a un promotor. Con lo que el empresario tiene el suelo regalado y seguridad de financiación. En otras comunidades esto no pasa. La Lomce es lo que se experimentó en Madrid llevado al ámbito nacional. Afortunadamente las comunidades tienen mucha autonomía.

Ustedes sostienen que la evaluación es uno de los requisitos imprescindibles para tener un sistema de calidad. ¿Resuelve la Lomce las faltas que tenía el sistema en ese aspecto?

En la Lomce se plantea solo como evaluación de alumnos. La Lomce toma muchas iniciativas muy malas y es muy elocuente las que no toma. No tiene política de profesorado, de evaluación, de dirección de centros. Los alumnos machacados, 18 pruebas. ¿Pero evaluación de centros? Hay sistemas. En el País Vasco pasan pruebas a los alumnos, pero los resultados se pasan por resultado de centro, de manera que los centros ven cómo están. No tiene finalidad acreditativa, su objetivo no es aparecer en un ranking. Y no le pasa nada al colegio, se le devuelve para hacer un plan de formación a partir de esos datos. Un plan que apoya la Inspección. Es una lógica bastante sensata. Pero no miramos los centros para suspenderlos. Una de las cosas mejores de la OCDE es que devuelve los datos en niveles de competencia. Quien está en estas puntuaciones puede hacer esto y quien está en estas puede hacer esto otro. No pone un 75, eso no sirve para nada. Pero te dice que tienes un 20% del alumnado por debajo del nivel 2. Y que en otros centros a la misma edad los alumnos pueden hacer esto otro. No es justo que los alumnos por ir a un centro estén en un nivel 2. Esto se lo ha cargado la Lomce, no hay evaluación de centros.

Pero el Gobierno siempre habla de las evaluaciones, rendición de cuentas...

Pero, ¿cuáles van a ser sus indicadores? Me temo que las reválidas. El riesgo es qué preguntas. Cuando tú preguntas determinadas cosas, el profesor va a enseñar eso. ¿Saber quién es Alfonso XII hace a alguien más competente? Puede ser muy interesante, pero igual esa persona no sabe analizar una etapa histórica y a partir de ahí entender qué pasa en otra, que es una competencia bastante más interesante. Si ves las pruebas de PISA las tareas son de competencias, no piden un dato. Pero vas a las de Madrid y se te caen de las manos. Si haces esto, de ahí deduces qué centro es bueno, y encima no pasas los datos por el nivel sociocultural cuando sabes que está influyendo... Un 7 no es lo mismo en un centro que en otro. Puede ser mejor un centro con un 7 que otro con un 10. Dónde estaba el alumno, dónde lo dejo yo y cuál es su nivel sociocultural. Estos son los análisis que se hacen. Pero quieren cerrar el colegio con menos nota. ¿Qué concepción es esta? Tampoco hay ni una palabra sobre profesores. Se habló del PIR [MIR para maestros], nada. Carrera, formación, salarios. Nada. La evaluación del profesorado ni la mencionan. Seguimos en un país donde una persona entra, 35 años después se va y nadie ha comprobado la calidad de lo que hace. No para castigarle o echarle, sino para ayudarle en la formación, que tome conciencia.

Pero, de nuevo, el Gobierno siempre habla de recompensar a los profesores, evaluar su labor...

¿Dónde está? No hay nada. No se puede diseñar una profesión, cualquiera, en la que no haya desarrollo profesional. Y no se puede diseñar un desarrollo personal si no se evalúa lo que se hace.

¿Cómo se evalúa a los profesores?

Hay diferentes modelos. Los mejores establecen estándares. Un profesor novel debe tener es-tas habilidades. Otros, otras. Y hay agencias que acreditan que se van adquiriendo ciertos niveles. Eso va acompañado de un cambio muy delicado en la autonomía que tienen los centros para contratar profesorado. Muy complicado. No proponemos algo tan radical como que los centros elijan sus plantillas, pero sí que en un porcentaje de los interinos la decisión tenga mucho que ver con la dirección. No puede dar igual lo que haces o no en los centros. Nosotros propusimos un sistema de evaluación en el que se entraba dos veces en el aula a observar. Se hacía un informe de autoevaluación, se hablaba con el coordinador de ciclo o jefe de departamento, con la dirección de los centros. Y todo ello daba lugar a un informe, que debería dar lugar a que esa persona realice un plan de formación. Así se hace en otros países. Lo viven como un apoyo. Yo te ayudo. Vas a aprender, pero también voy a comprobar que esto que has aprendido revierte en el sistema.

El Ministerio ha abierto un proceso para evaluar las competencias que se enseñan y redefinir el mapa. ¿Es necesario?

Como concepción psicopedagógica, estoy convencida de que la idea de competencias revolucionaría la escuela. Si consideráramos que una persona no ha aprendido, a no ser que la nueva competencia le haga comportarse en el mundo de una manera cualitativamente distinta a cuando no la tenía, la escuela sería otra. La lógica no es "yo enseñé bien", sino, ¿qué ha aprendido la persona? Esto es, ¿el conocimiento es funcional? ¿Lo puede usar para...? ¿Es generalizable? ¿Lo usa en varios contextos? Y si no es así, no vamos a decir que es más competente. Tendrá más información o hará las cosas más deprisa, pero no es más competente. Así es más difícil enseñar, pero el que es capaz de hacer eso, aunque no se acuerde de un dato, se ha apropiado de un conocimiento que le hace más competente en la vida. Es aprender a aprender. El término está gastado, pero es

de una profundidad enorme.

¿Todos estos cambios de los que habla, pasan por un gran cambio en el aula, en la metodología?

No hay que consentir que la gente diga que se puede enseñar de muchas maneras. Eso no es verdad. Se puede enseñar, pero no aprender. Y, en este momento, un busto parlante, una clase frontal dirigida a un alumno medio que no existe, debería discutirse. Una clase diseñada en filas y columnas debería ser inadmisibile. Sabemos que hay tres grandes supuestos metodológicos: autorregulación, por el que se hacen metodologías que vayan permitiendo que los alumnos se apropien del proceso paulatinamente, aunque siempre tengas que estar ahí; cooperación, que significa que dos mentes juntas piensan mejor; y la motivación y la emoción, educar no solo es desarrollar lo cognitivo, sino lo emocional también. Las aulas hay que cambiarlas, sí, pero sobre todo hay que cambiar la evaluación. Porque como sigamos con el 7,2 no hay nada que hacer. ¿Cómo se pone un 7,2 a la empatía? En la escuela hay que evaluar. No poner un 7,2, sino dotarse de procedimientos para saber si estoy consiguiendo mis metas.

Mirando los indicadores de calidad de la OCDE, España cumple, como mucho, tres de siete. ¿Hacia falta algún tipo de cambio o estábamos remontando pese al discurso oficial?

Hace falta hacer intervenciones en educación y cuánto antes. Se tarda mucho en construir y muy poco en destruir. Y en estos años, desde 2006, se ha destruido muchísimo. A la enseñanza pública no hace falta atacarla, con no cuidarla se degrada. Es muy compleja, con centros muy grandes, el funcionariado es absurdo, los profesores cambian... No hay manera de hacer un proyecto si de un año a otro te cambian el 60% del claustro. Tiene muchas cosas muy negativas. Haría falta una intervención por lo menos de frenada. Estamos quitando recursos, bajando el PIB. Y en calidad retiramos los profesores de apoyo justo a los colectivos más vulnerables. Cuando queramos reaccionar se tarda muchísimo. ¿Se imagina otra vez incrementar plantillas, sacar plazas? Y el cambio de mentalidad es complicado. Antes la gente me preguntaba por mi opinión de diferentes colegios, entre públicos y privados. Ahora solo me preguntan por privados, nadie pregunta por la pública, ni lo conciben. En algunas zonas de Madrid, por ejemplo, llevar a tu hijo a la pública es un acto casi militante. Está volviendo un poco porque no hay dinero. Pero cuando queramos levantar la red pública, han cerrado colegios, otros son guetos... En algunas cuestiones, aun parando, vamos a notar los indicadores bajar. Pero no podemos consentirnos no parar.