

europapress.es

Presidentes de consejos escolares autonómicos piden la suspensión de las 'reválidas'

MADRID, 14 Oct. (EUROPA PRESS) –

Los presidentes de la mayoría de los consejos escolares autonómicos han solicitado al ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, la paralización de las evaluaciones finales de la LOMCE, según un documento al que ha tenido acceso Europa Press. Tras ser convocados a una reunión este jueves 13 de octubre con el 'número dos' de Educación, Marcial Marín, para hablar de un futuro pacto educativo, la mayoría de estos dirigentes pidieron relegar el debate sobre el pacto "ante la grave problemática que suscitan las evaluaciones de ESO y Bachillerato contempladas en la LOMCE"

Según indican en este texto, la mayoría expresó la "incertidumbre e inquietud" que cunde entre el profesorado, los 239.000 alumnos de 2º de Bachillerato y sus familias, "dadas las fechas", porque aún se ha emitido la Orden que desarrolla el Real Decreto que regula estas 'reválidas' por el bloqueo del Consejo Escolar del Estado. "Ante esa situación, y sumándonos a peticiones similares procedentes de otros organismos integrantes del Consejo Escolar, se pidió al MEC que al objeto de tranquilizar a los sectores antes aludidos, arbitrarse las medidas necesarias para el aplazamiento o suspensión de las citadas evaluaciones; más aún, cuando el Congreso de los Diputados se ha pronunciado favorablemente a la paralización de la LOMCE y cuando diversas comunidades autónomas han recurrido jurídicamente el Real Decreto", reza el texto.

Asimismo, aclaran que las cinco presidencias de consejos escolares dependientes de autonomías gobernadas por el Partido Popular --Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Castilla y León--, "no apoyaron estas peticiones y se centraron, exclusivamente, en abordar cuestiones relacionadas con el pacto".

Sobre la respuesta del secretario de Estado, estos dirigentes señalan que Marín rechazó la posibilidad de la suspensión, alegando razones legislativas y jurídicas. "En conclusión, vino a decir que la LOMCE, aun cuando es rechazada por la mayoría de los sectores educativos, sociales y políticos, es de obligado cumplimiento", subrayan. Asimismo, señalan que el 'número dos' les pidió "calma" y se mostró "confiado" en que en dos semanas podría haber un Gobierno que pudiese nombrar a la Presidencia del Consejo Escolar del Estado y que a partir de ese momento, y mediante trámite de urgencia, se podría emitir el dictamen a la orden que desarrolla el decreto de evaluaciones. Indican también que el secretario de Estado les trasladó que el Ministerio de Educación ha acordado con la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) que, a partir de diciembre, el alumnado y los centros escolares dispondrían de modelos y ejemplos para la prueba de acceso a la universidad.

eldiario.es

La Comunidad de Madrid prima Religión sobre Plástica y Música para pasar de curso

El apartado de evaluación de la LOMCE es confuso y el Gobierno de Cifuentes interpreta que no todas las materias computan para promocionar. Otras regiones lo leen de otro modo

El decreto autonómico obliga a cursar Plástica o Música en la ESO, pero las discrimina excluyéndolas de los mínimos, donde sí está Religión y su alternativa

Un estudiante podría llegar a 4º de ESO con ocho suspensos. "Esto manda el mensaje de que hay asignaturas más importantes", dice un docente

Sofía Pérez Mendoza 14/10/2016 –

La implantación completa de la LOMCE sigue generando confusión en los centros educativos. La Comunidad de Madrid aprobó en agosto su decreto de desarrollo de la ley en Educación Secundaria, donde interpreta –sobre la base de un apartado confuso de la ley orgánica– que no todas las materias del primer ciclo de la ESO cuentan para promocionar. Es decir, que hay asignaturas que son prioritarias sobre otras.

Entre las obligatorias para pasar de curso, según el desarrollo, están todas las troncales. También la Educación Física y la Religión (y su alternativa, Valores Éticos), a la que la LOMCE trata a efectos de promoción como una materia fundamental, y una de las optativas. El resto –un cajón de sastre con asignaturas tan variadas como Música, Plástica, Francés o Robótica– no se tienen en cuenta para pasar de curso, aunque sí para calcular la nota media.

Así lo confirma la Consejería de Educación y justifica que el contenido de su decreto de desarrollo autonómico es conforme a la ley orgánica, concretamente conforme al artículo 28. Pero no todas las comunidades entienden la norma nacional de la misma manera.

Confusión en la interpretación

El redactado de la LOMCE está resultando confuso para las comunidades autónomas en lo que se refiere al apartado de promoción de curso: Euskadi, por ejemplo, tiene en cuenta todas las materias a estos efectos, mientras Galicia solo excluye de los mínimos para pasar las asignaturas de libre configuración autonómica. El resultado es que según la región la norma se interpreta de un modo. eldiario.es se ha puesto en contacto con el Ministerio de Educación para aclarar la norma en este punto sin obtener respuesta.

Religión/Valores Éticos y Educación Física son en Madrid, como marca la norma nacional, asignaturas específicas obligatorias y, por tanto, materias que cuentan para promocionar. El Gobierno de Cifuentes también incluye por decisión propia en este mismo rango Plástica (1º y 2º) y Música (2º y 3º), pero decide excluirlas de los mínimos para promocionar. Es decir, obliga a cursarlas porque las considera importantes pero a la vez las discrimina de otras que están a igual nivel a la hora de pasar de curso.

Acumulación de suspensos

El decreto de desarrollo las introduce así, a efectos de promoción, dentro de un grupo heterogéneo de materias muy diferentes donde están las optativas (Francés o Cultura Clásica) y las de libre configuración autonómica (Tecnología Programación y Robótica, presentada como la novedad estrella). Y de toda esta ristra, solo es obligatorio aprobar una. Esta única del grupo, además de las troncales y específicas obligatorias, cuentan a la hora de contabilizar el número de suspensos por curso: un máximo de dos, siempre que no sean Matemática y Lengua Castellana y Literatura (además de la lengua cooficial en las autonomías que la tengan), y en casos excepcionales, tres.

Así que, según queda redactado el decreto en Madrid, un estudiante de 1º de la ESO, por ejemplo, puede pasar a 2º con suspensos en Matemáticas (troncal), Geografía e Historia (troncal), Educación Plástica y Visual (específica obligatoria) y Tecnología, Programación y Robótica (de libre configuración autonómica, presentada con una novedad estrella por parte del gobierno del PP en la Comunidad). A 3º se podría llegar con seis suspensos acumulados y a 4º, con hasta ocho.

Un profesor de Secundaria de Madrid reconoce que a la hora de determinar si un estudiante pasa o no de curso se han encontrado "con mucha confusión". "No estaba actualizado el sistema de los boletines de notas y no reconocía como tal a los alumnos que, con la implantación de la LOMCE, sí promocionan", cuenta. "Luego había familias que no se lo podían creer", añade.

¿Cultura del esfuerzo?

Varios docentes de instituto contactados por eldiario.es advierten de que la nueva norma "manda el mensaje de que hay asignaturas más importantes que otras". "Aunque cuenta para la media y hay que recuperarlas si las suspendes, algunos estudiantes se quedan con la idea de que esa materia da igual", explican.

En el IES El Espinillo (Villaverde) han ideado una particular forma de protesta: todos los departamentos afectados por la "discriminación de asignaturas" han acordado incluir en sus programaciones un encabezado para manifestar su "disconformidad" con la orden "según la cual la materia de este departamento puede no ser tenida en cuenta a la hora de promocionar". "Consideramos tal hecho un agravio en varios sentidos, por una parte por discriminar unas asignaturas frente a otras y, por otra parte, porque fomenta el hecho de que los alumnos abandonen la 'cultura del esfuerzo' al saber que pueden promocionar", dice la propuesta de plantilla, [compartida en este blog](#).

La "educación en la responsabilidad individual, el mérito y el esfuerzo personal" es uno de los objetivos de la LOMCE, según su artículo 2, y una de los argumentos más repetidos por el PP en el proceso de gestación y presentación de su reforma educativa. Unos alegatos que no son coherentes con el redactado de la ley y las consecuencias que tiene su implantación, según uno de los profesores impulsores de esta propuesta en Villaverde.

LA VERDAD.es Murcia

Los directores de institutos lamentan la falta de profesorado en el inicio de curso

La asociación Ades critica el «abandono» de la enseñanza digital y los efectos derivados de la «precipitación» en la aplicación de la Lomce

LA VERDAD. Murcia 15/10/2016

La Asociación de Directivos de Centros Públicos de Educación Secundaria de Murcia (Ades) hizo público ayer un informe que ha elaborado sobre el inicio de este curso escolar y en el que denuncia múltiples deficiencias, entre

ellas varias vinculadas al nuevo sistema de cupo de profesorado, al despliegue de la enseñanza digital y la aplicación de la Lomce.

La asociación remarcó que el sistema de cupos de profesorado «adolece de problemas importantes y de difícil solución si no se lleva la prueba extraordinaria a los últimos días de junio». Ades aseguró, asimismo, tener constancia de que «se han iniciado las clases con falta de profesorado en la gran mayoría de nuestros centros» y recriminó a la Administración que presumiera de un inicio de curso ejemplar sin recabar la opinión de los diferentes centros.

La organización puso el énfasis, además, en el ámbito de este nuevo sistema, en «las mal llamadas asignaturas afines, así como en las horas dedicadas a educación compensatoria, que se han convertido en el recurso habitual para completar horarios del profesorado y evitar su desplazamiento». Una solución que, recalcó Ades, «va en claro detrimento de la calidad de nuestra educación pública».

La asociación, en su informe, lamentó también el «abandono» del programa de enseñanza digital por parte de la Administración. «No pueden coexistir en un mismo grupo alumnos con el libro tradicional con alumnos con contenidos digitales», remarcó. «No se han respetado las ratios prometidas en su momento y la organización de estos grupos es un caos, llevando a los centros que no disponen de 30 alumnos por grupo a no implementar el programa».

Otro factor que, considera Ades, condicionó negativamente la organización del curso escolar fue el proceso de implantación de la Lomce. Este, remarcó, «sigue manifestando los inconvenientes derivados de la precipitación en el mismo, con tardanza excesiva en la publicación de la normativa de desarrollo que impide la adecuada planificación, así como las deficiencias en el contenido de la misma, que nos colocan con frecuencia en situaciones de desconcierto».

La asociación denunció, asimismo, que «los distintos programas de gestión en que ha acabado sosteniéndose el funcionamiento del sistema han redundado en la acumulación de problemas, al no haber sido adaptados a tiempo a los precipitados cambios normativos».

En el ámbito de la Formación Profesional, Ades subrayó que «nuestra oferta pública de estas enseñanzas continúa estando muy por debajo de las demandas en un buen número de familias profesionales, cuyos ciclos presentan largas listas de espera». La Administración, incidió, «debería garantizar el acceso a estos estudios de aquel sector de población sin recursos para obtener una formación que determinará su futuro profesional y social».

Además, concluyó la asociación, «continúa el progresivo recorte en las dotaciones de este personal».

EL PAÍS

Implicar a los estudiantes

Iniciativas como los sistemas de ayuda entre iguales que involucran a los propios alumnos en la mejora de la convivencia han demostrado ser eficaces

CRISTINA DEL BARRIO .15 OCT 2016

Hace más de tres décadas que el estudio del acoso en las escuelas, principalmente entre escolares, recibe la atención no solo de la investigación científica sino también de la sociedad. Como consecuencia de ese estudio se ha ido ampliando el ámbito de conductas en las que se manifiesta este abuso sistemático de poder dirigido contra quienes se percibe como objetivos vulnerables, hasta incluir las que se llevan a cabo a través de nuevas tecnologías. Aun cuando el acoso entre escolares participa de muchas otras características del abuso de poder entre adultos o entre personas unidas por una relación jerárquica, varias características lo hacen más preocupante: se trata de una relación perversa, no siempre de dominio-sumisión, que afecta a individuos en desarrollo y por tanto en un periodo en el que los aprendizajes son muy relevantes.

El que solo en los últimos años se haya estudiado este fenómeno no quiere decir que no existiera, ni siquiera que haya aumentado. Múltiples relatos sobre acoso escolar, se encuentran en la literatura entre ellos, *Tom Brown's Schooldays* de Thomas Hughes (1857), *el Retrato del artista adolescente* de Joyce (1916); *Qué verde era mi valle*, de R. Llewellyn en 1939, *El señor de las moscas*, de W. Golding (1954), o *La senda del perdedor* de Bukowski (1982). Isabel Oyarzábal, pensadora y diplomática, describía en 1921 el acoso entre escolares y el papel de las maestras para cortarlo.

¿Por qué ocurre? La causa es la búsqueda de reconocimiento del grupo exteriorizando de lo que se es capaz haciendo daño a otro u otra. Es un problema de grupo generalmente pues la popularidad no existe si los demás no la otorgan. Se ejerce contra quien apenas puede defenderse por estar en desventaja, por cualquier criterio que decidan los torturadores: sus características físicas o psicológicas, sus gustos, su origen nacional, su orientación sexual -real o atribuida-, su modo de hablar, etc. En definitiva, por ser diferente. También da igual el medio, si el

insulto se escupe oralmente, en un mensaje escrito pegado al pupitre o en un whatsapp. Lo importante es que se trata de odio o desprecio, que se hacen fuertes y se contagian, y provoca miedo entre quienes no lo comparten.

A pesar de este cúmulo de información y de la alarma social que provoca cada nuevo caso, es evidente que hay poco trabajo de prevención. La sensación de que hay que hacer algo, lleva a algunos centros o a algunas comunidades a aumentar las medidas de vigilancia, a veces poniendo cámaras, a veces reclamando más charlas de los agentes tutores (como se proponía este verano por el Ayuntamiento de Madrid); o incluso la presencia policial o las denuncias. Aunque alguna de estas medidas pueda convenir en momentos puntuales, la respuesta está en la acción desde la propia escuela. Judicializar el problema ha de ser la última opción. Y como se repite demasiado poco, no solo educan la familia y la escuela, también la sociedad, donde abundan los ejemplos de búsqueda de beneficio personal y desprecio de lo ético, comunes también al acoso. Además de una formación sólida del profesorado, se requiere una apuesta de cada centro escolar por una cultura de centro de relaciones interpersonales de respeto al otro, a cualquier otro. Esto implica actuar en cada ámbito de la acción educativa: la clase, el conjunto del centro, las familias, la relación con la comunidad. Iniciativas como los sistemas de ayuda entre iguales que involucran a los propios estudiantes en la mejora de la convivencia han demostrado ser eficaces, porque envían el mensaje de que el grupo no suscribe lo que hacen quienes agreden, que hay gente para quien "no todo vale".

Cristina del Barrio es catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid

europapress.es

El debate sobre los deberes llega al Congreso de los Diputados

MADRID, 16 Oct. (EUROPA PRESS) –

El debate sobre los deberes llega al Congreso de los Diputados tras el arranque del curso escolar con la proposición no de ley de establecer un marco regulador que determine el tiempo y la cantidad de deberes en cada etapa educativa, registrada esta semana por Ciudadanos. Mientras la formación de Albert Rivera y el PSOE son partidarios de regular las tareas escolares y poner este debate en el centro de la atención pública, Podemos es partidario de eliminarlas de la mano de un cambio en la metodología de enseñanza y el PP considera que se trata de un tema que compete a los centros educativos y profesores.

Ciudadanos, que lleva meses proponiendo estos marcos reguladores en las distintas comunidades autónomas, pide ahora en el Parlamento el apoyo de los diputados nacionales para instarle al Gobierno a que, a través de la Conferencia Sectorial de Educación --integrada por las CC.AA y el ministerio--, ponga en marcha una "reflexión profunda" sobre los deberes, según ha explicado la portavoz de Educación de C's en la Cámara baja, Marta Martín. Los grupos mayoritarios en el Congreso coinciden en que hay que debatir sobre la oportunidad o no de estas tareas extraescolares, para las que algunos colectivos, como la asociación mayoritaria de padres de alumnos de la pública CEAPA, han exigido su eliminación. Esta organización ha lanzado además la iniciativa 'Un noviembre sin deberes los fines de semana', y que ha desatado la polémica. En declaraciones a Europa Press, los portavoces en la Comisión parlamentaria de Educación de PP, PSOE, Ciudadanos y Podemos expresan su opinión sobre los deberes en el sistema educativo español. Así, la diputada 'popular' Sandra Moneo advierte de que "empeñarse en regularlo todo", limita la capacidad de los docentes y se traslada "un mensaje de desconfianza contraproducente para la mejora del sistema educativo". "Los deberes deben ser un instrumento que permita reforzar aquello que el alumno ha aprendido en clase y a crear hábito de estudio", señala la portavoz de Educación del PP, que admite, no obstante, que "cuestión diferente" es que los deberes sustituyan el trabajo en el centro, pues, a su juicio, "es ahí donde hay que reflexionar". Para el nuevo representante del PSOE en la Comisión de Educación en la Cámara baja, Manuel Cruz, limitar la discusión a "deberes si, deberes no" es "una simplificación" y afirma que, sobre todo, en los centros con las familias y con las comunidades autónomas. También cree que los políticos "deben entrar" en este debate.

"Hay que regular los deberes en el marco de una nueva ley educativa, como hacen los países de nuestro entorno: En Francia están prohibidos y en Finlandia no hay deberes en Primaria y en Secundaria se limitan a 30 minutos", pone como ejemplos.

HAY MÁS DEBERES CON LA LOMCE

Cruz recuerda que los alumnos españoles dedican más horas a los deberes que la media de la OCDE y, sin embargo, sus resultados "no están a la altura". "Esto demuestra que es absolutamente ineficaz", afirma. También opina que con la LOMCE los alumnos "llevan mayor carga de deberes a casa" porque con el currículum es más extenso y, según alerta, "no da tiempo a desarrollarlo en clase". Otra de las cuestiones sobre las que pone el acento el diputado socialista es que el exceso de deberes, "lejos de favorecer la equidad, la perjudica" y explica que

hay niños de familias con un nivel sociocultural bajo que no pueden ayudarles a completar los trabajos que les manda el profesor para casa porque no tienen conocimientos para ello y tampoco tienen dinero para pagar una academia o un profesor particular.

EVITAR LA CONFRONTACIÓN

La portavoz de Ciudadanos, Marta Martín, cree que esta reflexión debe plantearse "huyendo de la confrontación" y presume de que Ciudadanos ya ha liderado este debate en varios parlamentos autonómicos. "Hay que poner este tema en la agenda pública", insiste Martín, que considera que hay que negociarlo de cara a un futuro 'Pacto Nacional por la Educación'. No obstante, indica que en este debate juegan un papel fundamental los departamentos de orientación pedagógica de los centros educativos, las familias y los profesores. "No planteamos la eliminación radical de los deberes, sino que se adapten a la etapa educativa, a la edad del alumno y a su contexto", subraya.

REPENSAR LA METODOLOGÍA DOCENTE

Desde Podemos, su portavoz en materia educativa, Javier Sánchez, se declara "muy en sintonía" con el planteamiento de CEAPA y considera que los deberes "no funcionan" porque no tienen efecto en la mejora de los resultados, como "demuestran" los informes internacionales. Además, insiste en que estas tareas abundan en la "discriminación" del alumnado de familias con bajo nivel socioeconómico y cultural. "Hay que repensar la metodología docente, que no debe basarse sólo en la transmisión de conocimientos, sino que debe tener el peso la práctica en el aula y no en casa", sostiene este diputado de la formación morada, que opina, al igual que el portavoz del PSOE, que el tema de los deberes, y sobre todo, el cambio en la forma de enseñar en las aulas, debe ponerse sobre la mesa en las negociaciones para una "nueva ley educativa".

EL PAÍS

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 16 OCT 2016

Una niña de ocho años recibió la semana pasada una paliza en el patio del colegio. La pandilla que la golpea, todos adolescentes, la llaman "marimacho" por jugar al fútbol. En Bizkaia, esta misma semana, la fiscalía pide tres años de libertad vigilada para un menor, de 16 años, que dejaba frases intimidatorias a una compañera de Bachillerato. "Te clavaré un cuchillo y me quedaré a contemplar cómo te desangras", le escribió. Son los dos últimos ejemplos de la violencia que se vive en las aulas, que han vuelto a conmocionar a una sociedad cada vez más sensible a los casos de acoso escolar, que se denuncian también con más frecuencia, como en su día pasó con la violencia de género.

Pero aún falta camino por recorrer. El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar no se reúne desde 2011, el grupo de trabajo para la revisión de protocolos que propuso el ministro Wert no se llegó a formar y el plan nacional por la convivencia escolar no avanza como debiera. El acoso escolar ni siquiera se ha medido con datos oficiales recientes. El acoso escolar afecta a un 4% de alumnos en España. Es la última cifra que maneja el Ministerio de Educación y proviene de un trabajo —Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria— impulsado por el propio ministerio en 2010 con más de 40.000 encuestados (23.100 estudiantes, 10.980 familias, 6.175 docentes y 413 equipos directivos).

Estudios más recientes de entidades particulares elevan el porcentaje: uno de cada 10 niños asegura haberlo sufrido, según un informe de Save the Children. A ellas las acosan más, según otro trabajo de la Fundación Anar, que denuncia también cómo las redes sociales agravan el problema porque el ciberacoso permite ataques durante 24 horas al día y siete días a la semana. Frente a esto, las actuaciones del Gobierno se han producido movidas por acontecimientos dramáticos.

El caso Jokin

21 de septiembre de 2004. Jokin, de 14 años, se tira desde lo alto de la muralla de Hondarribia (Guipúzcoa) después de sufrir en silencio durante meses los ataques de un grupo de compañeros de clase. Su muerte hizo visible el problema del acoso escolar en España. A raíz de entonces, las comunidades autónomas comienzan a elaborar sus propios protocolos de actuación porque ellas son las que se encargan, junto con los centros educativos, de la vigilancia, sanciones y medidas correctoras en la convivencia escolar. Pero, en paralelo, el Gobierno se puso también manos a la obra. En 2007, constituyó con las comunidades autónomas el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para impulsar la investigación de estos casos y facilitar el intercambio de experiencias y de materiales entre colegios y comunidades.

El pleno de este organismo —presidido por el ministro de Educación y en el que participaban comunidades, profesores, familias, representantes de la enseñanza privada y ocho expertos acreditados— debía reunirse al menos una vez al año, como consta en el Real Decreto de su creación. La última reunión fue el 1 de junio de 2011, cinco meses antes de las elecciones que dieron el Gobierno al PP. Los integrantes del observatorio han pedido reuniones desde entonces sin éxito. "Se lo reclamamos a los dos ministros, a [José Ignacio] Wert y a [Íñigo] Méndez de Vigo. Su equipo nos respondía que sí, pero todavía seguimos esperando. Creo que no nos quieren convocar

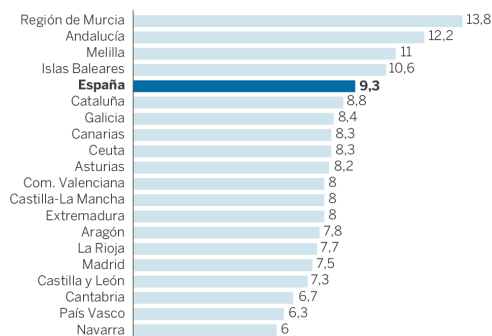
porque no quieren que les digamos que van por el camino equivocado”, explica José Luis Pazos, presidente de la confederación de padres de la escuela pública, la Ceapa.

Muerte a un profesor

20 de abril de 2015. Un alumno de 13 años irrumpe en el instituto Joan Fuster de Barcelona armado con una ballesta y mata a un profesor. Al día siguiente, el Ministerio de Educación que entonces encabezaba José Ignacio Wert anuncia un grupo de trabajo para detectar la violencia en las aulas. Propuso estudiar qué elementos de mejora se podían introducir en los protocolos regionales sobre convivencia “para la prevención y detección de problemas de violencia en las aulas”. Hubo algunas reuniones para poner datos en común, pero no se ha concretado ningún cambio. “Se hizo un compendio de buenas prácticas pero no se llegó a formar un grupo de trabajo para la revisión de protocolos como tal”, explica un consejero regional de Educación.

VÍCTIMAS DE ACOSO SEGÚN CCAA

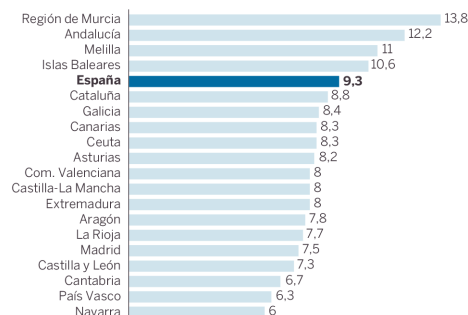
Ocasional y frecuente. Promedio en España (%)



El proceso de realización de las encuestas se ha realizado online y ha transcurrido entre septiembre de 2014 y junio de 2015. Contactamos con los diferentes gobiernos autonómicos para solicitarles los datos con los que calcular la muestra.

VÍCTIMAS DE ACOSO SEGÚN CCAA

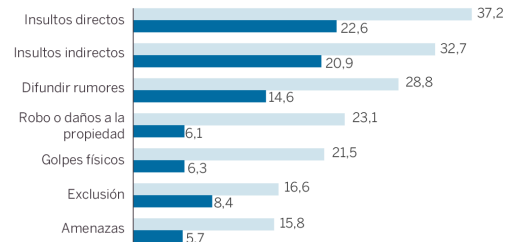
Ocasional y frecuente. Promedio en España (%)



El proceso de realización de las encuestas se ha realizado online y ha transcurrido entre septiembre de 2014 y junio de 2015. Contactamos con los diferentes gobiernos autonómicos para solicitarles los datos con los que calcular la muestra.

PORCENTAJE DE NIÑOS Y NIÑAS SEGÚN SITUACIONES VIVIDAS

En los últimos dos meses. Promedio en España

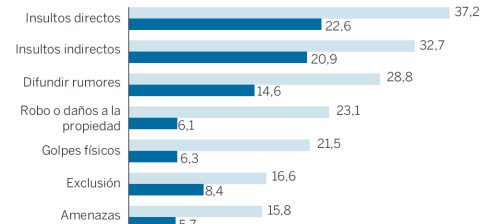


La media de España se ha calculado ponderando el peso poblacional de estudiantes de ESO de cada comunidad autónoma.

Fuente: Save the Children. EL PAÍS

PORCENTAJE DE NIÑOS Y NIÑAS SEGÚN SITUACIONES VIVIDAS

En los últimos dos meses. Promedio en España



La media de España se ha calculado ponderando el peso poblacional de estudiantes de ESO de cada comunidad autónoma.

Fuente: Save the Children. EL PAÍS

La carta de Diego

18 de enero de 2016. Los padres de Diego, un menor de 11 años que se suicidó unos meses antes, hacen pública su carta de despedida. “Ya no aguanto ir al colegio y no hay otra manera de no ir”, deja escrito. Cuatro días después, el actual ministro de Educación en funciones, Méndez de Vigo, presentó en el Consejo de Ministros el borrador de un plan nacional por la convivencia escolar, que incluía con 70 medidas. El ministerio destacaba 16 actuaciones de las 70 anunciadas en la nota que ofreció sobre el borrador. Tres ya existían cuando se presentó (como el registro central de delincuentes sexuales, creado a instancias del Ministerio de Justicia o el citado Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar). Nueve meses después, hay otras 11 de las que Educación consideró más importantes que no se han puesto en marcha. Solo una ha sido promovida: la emisión de un sello de Correos específico “para concienciar en la lucha contra el acoso escolar”.

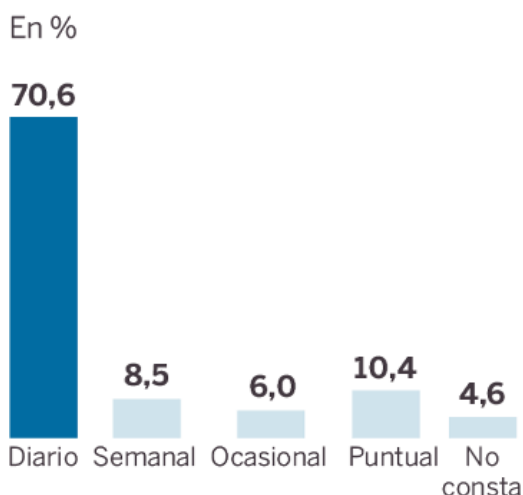
De forma "inminente" comenzará a funcionar el teléfono de atención a víctimas del acoso escolar anunciado también entonces, cuya tramitación se ha retrasado después de que se presentaran al menos dos recursos durante el procedimiento. El contrato es finalmente para un *call center* que ofertó una rebaja de más de 200.000 euros por el servicio, hasta los 398.872 euros anuales. Según recoge el pliego de condiciones de ese contrato, ofrecer el precio más bajo supone la mitad de la puntuación final en el concurso en un servicio cuyo fin último es la protección del menor.

El citado portavoz añade, a preguntas de este periódico, que las medidas previstas en el plan anunciado en enero “se enmarcaron como propuestas del Gobierno de cara a un futuro Pacto Nacional por la Educación”. “En ningún caso se anunció que fueran medidas que se iban a llevar a cabo de forma inminente”, señala por escrito. Sin embargo, cuando se hizo el anuncio en enero, Educación facilitó a este periódico distintas fechas de puesta en marcha para algunas de esas iniciativas sin citar que dependieran del pacto y añadiendo que el presupuesto para ponerlas en marcha —cuya cuantía no concretó— saldría del programa de cooperación territorial, que incluye 40 millones para distintas iniciativas, como idiomas, o FP dual, entre otras.

El registro de los casos

Es el caso del anunciado registro estatal con casos de acoso escolar y otros episodios de violencia en las aulas. Educación se comprometió a tener los primeros datos en junio. Esta medida "exige un desarrollo legislativo que un Gobierno en funciones no puede aprobar", explica el portavoz, que recuerda que cuando se estimó esa fecha no se preveía que la formación de Gobierno se fuera a retrasar más de 10 meses, como está ocurriendo.

FRECUENCIA DEL PROBLEMA



Fuente: Fundación Anar. EL PAÍS

El borrador incluía también la celebración anual de un Congreso Estatal de Convivencia Escolar para presentar estudios e investigaciones internacionales, un simposio que tampoco se ha convocado hasta la fecha. Educación señala que esta medida está prevista en el calendario de aplicación del plan (cuyas fechas no son públicas) "para su ejecución a partir de 2017". Tampoco hay constancia de que se haya puesto en marcha *la Red Estatal de Escuelas Tolerancia Cero* para dar un reconocimiento a centros con planes y proyectos de participación propios ni el manual de apoyo a las víctimas de violencia escolar que debía elaborar, según el documento del ministerio, un grupo de trabajo del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, ese mismo que no se ha reunido en los últimos cinco años.

EL MUNDO

Gomendio: "Nos preocupa que las reformas educativas apenas lleguen a aplicarse"

Quien fuera secretaria de Estado cuando Wert era ministro dice que los países que cambian de leyes educativas suelen tener dos obstáculos principales: «las diferencias ideológicas» y «los conflictos de intereses». «Un tercer problema, en el caso español, radica en el sistema descentralizado», asegura.

- «El sistema ha carecido de mecanismos para detectar a los alumnos rezagados»
- «La baja posición en los rankings de universidades está relacionada con la inversión en ciencia»
- «No son los países que dedican más horas a los deberes los que tienen mejores resultados»

ENRIC GONZÁLEZ. París. 17/10/2016

Montserrat Gomendio fue, como secretaria de Estado, la principal colaboradora del anterior ministro de Educación, **José Ignacio Wert**. Mientras trabajaban en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce), rechazada desde distintos sectores, ambos desarrollaron una relación sentimental que desembocó en matrimonio. Los dos abandonaron casi al mismo tiempo el Ministerio y actualmente viven en París. Él es el embajador de España ante la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)** y ella, la directora adjunta de Educación de este organismo internacional. En una de sus oficinas se desarrolla la entrevista. Inevitablemente, voy a dirigir mis preguntas a una persona que ahora ocupa una dirección adjunta de Educación en la OCDE y, hasta hace poco más de un año, era en España la secretaria de Estado de Educación.

Usted fue una de las responsables de la polémica Lomce.

Entienda que sólo puedo responder como directora adjunta de la OCDE.

En ese caso, y viendo las cosas desde su cargo parisino, ¿por qué en España es tan difícil alcanzar un mínimo consenso, por no hablar de grandes pactos, sobre algo como la educación?

La información de que disponemos en la OCDE demuestra que el nivel de éxito en la aplicación de las reformas educativas es muy bajo. Nos preocupa que no sólo sea difícil conseguir la aprobación de una reforma educativa, sino que esa reforma apenas llegue a aplicarse. En el ámbito educativo suele haber dos niveles de problemas para acometer reformas: uno, las diferencias ideológicas, en la que la OCDE no entra; y dos, los conflictos de intereses entre los sectores involucrados. Un tercer problema, en el caso español, radica en el sistema descentralizado.

¿Es el sistema autonómico un problema para la educación?

Lo básico es contar con un diagnóstico sobre los problemas que sea aceptado por todos. No sé si ese es el caso ahora. A veces la gente no es consciente de los problemas del sistema. Luego hay que debatir las posibles soluciones. Creo que en España aún no se ha superado la primera etapa, la de establecer un diagnóstico común.

Perdone que insista. ¿Hasta qué punto complica las cosas el sistema autonómico? Por señalar algo concreto, la Lomce, la reforma en la que usted participó, nunca se ha aplicado en Cataluña.

Hay sistemas descentralizados que funcionan muy bien y otros que no. El reciente informe de la OCDE Panorama de la educación lo presenté en Suecia, uno de los países que más ha empeorado en Pisa, y una de las causas está en que la descentralización se realizó sin dar suficiente preparación a las autoridades locales y a los centros escolares.

Me habla usted de Suecia. Yo le pregunto por Cataluña.

Es que desconozco la actual constelación de gobiernos regionales en España. Ha cambiado respecto a mi época en el Ministerio [2015]. Lo importante es que los organismos regionales o locales estén alineados.

Usted afirma que el nivel de financiación no mantiene, necesariamente, una relación directa con la calidad de la enseñanza.

¿Hasta qué punto incide en el nivel de la enseñanza española lo que parece un bajo nivel de exigencia y de responsabilidad a todos los niveles? Por favor, no responda hablando de Suecia.

Carezco de datos para responderle.

¿Nadie se ha preguntado en la OCDE por qué los chinos o los surcoreanos, con menos inversión, obtienen mejores resultados?

Cuando se habla de los sistemas con mejores resultados se acaba hablando de Finlandia. Desde que empezaron las evaluaciones de PISA, Finlandia siempre ha estado entre los mejores. Existe un cierto consenso en que el éxito de Finlandia se debe al énfasis en la calidad del profesorado, por el grado de exigencia sobre los estudiantes que se preparan para la docencia y el alto nivel de sus estudios y su formación continua. Otros países empezaron peor y han mejorado, y en ellos es más fácil identificar los cambios que llevan a la mejora. En Singapur o Corea del Sur se ha incidido en la calidad del profesorado, antes y durante la carrera docente. Las clases tienen entre 30 y 40 alumnos pero los resultados son buenos.

Entonces, ¿la calidad del profesorado tiene más importancia que la actitud de los alumnos, de las familias o del entorno social?

No sabría decir si es más importante. También sabemos por PISA que es fundamental la importancia que los padres dan a la educación de sus hijos. Sabemos que algo tan básico como que los padres pregunten en casa cómo ha ido el colegio, más allá de interesarse por las notas, hace que los estudiantes mejoren sus resultados. También sabemos que en los países asiáticos, tanto los padres como los profesores inculcan a los alumnos que ellos son los responsables de su propio éxito o fracaso. Cuando a los alumnos asiáticos se les pregunta qué es determinante para su éxito escolar, responden que su propio esfuerzo, mientras en países europeos se responde que «la suerte». No recuerdo ahora mismo cuál es la respuesta en España.

En España, Francia y otros países europeos se debate sobre la utilidad de los deberes.

Hay una diversidad enorme en cuanto a la carga de deberes. Sabemos que cuando comparamos, no son los países que dedican más horas a tareas escolares, en el aula o en casa, los que tienen mejores resultados. La calidad, por tanto, no se basa en el número de horas. Pesan más la metodología y la calidad de los profesores.

¿Por qué, según usted, los profesores españoles no están al nivel que correspondería a la inversión que se realiza? Hay diferencias entre los profesores de Primaria y Secundaria. El problema tiene que ver con el nivel de exigencia sobre los aspirantes a la profesión, el nivel de conocimiento sobre lo que enseñan y su capacidad pedagógica. Cada vez está más claro que no sólo se trata de atraer a los mejores candidatos hacia la carrera docente y ser muy exigentes con ellos, también es importante la formación a lo largo de la carrera. Ya no es suficiente el nivel de conocimientos que se adquiere en la universidad. Se genera nuevo conocimiento con mucha rapidez y un profesor no puede enseñar lo mismo año tras año y de la misma forma. Los profesores han de ser también alumnos a lo

largo de su vida, deben seguir aprendiendo. En Singapur, por ejemplo, los estudios son muy exigentes y una vez en su trabajo, los profesores van recibiendo oportunidades de convertirse en mentores, directores, gestores ministeriales... Esas diferentes vías no existen en España. Además, las diferencias de salario a lo largo de la carrera están relacionadas con un sistema muy tradicional, de cursos, y están poco desarrolladas las comunidades de aprendizaje entre profesores. La labor docente no debe ser rutinaria, sino innovadora, creativa, cooperativa, cercana a la ciencia del aprendizaje.

Si el profesorado español es tan mejorable, ¿por qué no se abordó la cuestión cuando ocupó usted un alto cargo en el Ministerio?

Insisto en que sólo puedo hablar como lo que soy ahora, directora adjunta de Educación en la OCDE. Obviamente, he tenido la experiencia de ser secretaria de Estado en España. ¿Me pregunta por qué no se hizo? Pues porque en ese momento se decidió que la prioridad consistía en aprobar una reforma educativa importante para mejorar tanto el rendimiento de los alumnos como la equidad, cosas que en España suelen considerarse contrapuestas: se tiende a creer que si se quiere mejorar el rendimiento, aumentará la distancia entre los mejores alumnos y los peores, y no es así. Todos mejoran. Se decidió crear una nueva estructura para combatir el principal problema, el abandono prematuro o fracaso escolar, a través del desarrollo de la FP. Eso costó lo que costó y no hubo tiempo para hacer otras cosas.

Es decir, que usted no completó su tarea.
Es una asignatura pendiente.

¿Por qué tantos jóvenes españoles abandonan prematuramente las aulas? Antes podían sentirse atraídos por las ofertas de trabajo en la construcción, pero hoy ya no existe esa tentación.

La tasa de abandono está disminuyendo, pero sigue siendo muy alta. ¿Por qué se van del sistema educativo, si no encontrarán trabajo fuera? Creo que hay dos razones. Una, que el sistema ha carecido de los mecanismos necesarios para detectar a tiempo a los alumnos que van rezagándose, y evitar que su distancia respecto a sus compañeros se haga insalvable. El sistema era bastante ciego. Dos, quizá tienen la sensación de que el sistema no les aporta lo que creen que necesitan, no lo consideran útil. El sistema educativo en España continúa siendo excesivamente memorístico. Los sistemas que más progresan son los que añaden las llamadas «competencias horizontales»: saber resolver problemas, saber integrar distintas fuentes de información, el trabajo en equipo, el sentido crítico... Ahí fallamos en España.

¿Qué hizo usted, con la Lomce, para resolver esto?

Para eso se diseñaron las evaluaciones, que cumplen distintas funciones a lo largo del sistema educativo. Las evaluaciones muy tempranas, en los primeros cursos de Primaria, son fundamentales para detectar quiénes son los rezagados, que en su mayor parte provienen de entornos sociales desfavorecidos, y apoyarles para que recuperen la distancia respecto a los otros. Las evaluaciones al final de la etapa obligatoria y al final del Bachillerato sirven para determinar el nivel general en el país y conocer no sólo el nivel de conocimientos de los alumnos, sino su nivel de competencias. La Lomce introdujo los estándares de evaluación, similares a los de otros países de la OCDE, y se dejaba claro que no sólo se iban a medir los conocimientos de los alumnos, sino las competencias, como fórmula para ir abandonando el sistema memorístico.

¿Me habla de las reválidas?

La Lomce no habla de reválidas, sino de evaluaciones. La palabra reválida tiene connotaciones distintas. La gente tiende a relacionar cualquier iniciativa con el pasado, en lugar de mirar al ámbito internacional.

Las evaluaciones-reválidas han tenido muy mala acogida.

Soy consciente de ello. Es que la antigua reválida se utilizaba para seleccionar a los estudiantes que iban a acceder a la universidad y, por tanto, contenían un elemento de exclusión. Eran filtros. Las evaluaciones de la Lomce no aspiran a funcionar como filtros, al revés, en el mejor de los mundos todos los estudiantes deberían superarlas. No sirven para la exclusión, sino para la señalización. Nos sirven para saber cuál es el nivel colectivo, para que deje de ser tan bajo y vayan mejorando las competencias. Y también para la equidad, porque en España hay diferencias enormes entre regiones en cuanto a rendimiento global de los alumnos y a la distancia de los rezagados. Las que muestran mejor rendimiento son La Rioja, Castilla y León y Navarra. Para mejorar la equidad es muy importante que las expectativas sean las mismas para todos los alumnos, y que a pesar de que los puntos de partida sean muy diferentes, en las metas los estudiantes cuenten con un nivel similar. Si no, caemos en el error de pensar que tenemos un nivel alto porque muchos estudiantes entran en la universidad, cuando la realidad es que el nivel universitario es muy bajo. El gran debate sobre las reválidas no guarda relación con la realidad de la Lomce.

¿A qué se debe el bajo nivel universitario? ¿Al bajo nivel de las etapas previas? ¿A la escasez de inversión en ciencia?

La baja posición en los rankings de universidades de élite sí está relacionada con la inversión en ciencia. Pero eso es distinto al nivel de competencias básicas de los alumnos y de los titulados universitarios. Ahí el problema está en la gobernanza, en el equilibrio entre la autonomía universitaria y las medidas de generales de control, más que la inversión.

¿Qué nota pondría la directiva de la OCDE Gomendio al trabajo que hizo la secretaria de Educación Gomendio?
No puedo juzgar mi trabajo. Pero en unos meses se publicará un informe de la OCDE que no dirijo yo y analizará justamente esa cuestión. Entonces se verá la nota. La autocrítica es difícilmente objetiva.

europapress.es

Directores de Universidades de CCAA piden a la CRUE que presione a Educación para que suspenda la 'reválida' este curso

MADRID, 18 Oct. (EUROPA PRESS)

Los directores generales de Universidades de todas las comunidades autónomas consideran que los rectores de CRUE Universidades Españolas deben presionar al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para que la evaluación final de Bachillerato no se realice este curso ante la falta de tiempo para organizarla. Fuentes presentes en la reunión mantenida en Valladolid hace dos semanas entre responsables autonómicos de Universidades y representantes del ministerio, han indicado este martes que los rectores son quienes tienen que convencer a Méndez de Vigo para que suspenda este curso la evaluación, aún por definir, y que, según el calendario de la LOMCE, tiene que aplicarse en 2017 para el acceso a la Universidad. "A las que más va a perjudicar esto es a las universidades", han advertido.

Las mismas fuentes han manifestado que todos los directores generales coinciden en que no hay tiempo para poner en marcha toda la maquinaria organizativa que suponen las nuevas pruebas, que implican más días que la Selectividad, más materias a examinar de los dos cursos de Bachillerato, no solo de segundo como hasta ahora y tribunales de paritarios formados por docentes universitarios y de Secundaria. Asimismo, han señalado que este modelo supone un coste económico mayor que la Selectividad y desconocen si se sufragará con el cobro de una tasa a los alumnos o si son las comunidades autónomas las que tienen que hacer frente a este gasto que, según han advertido, no tienen presupuestado. Si el Ministerio de Educación finalmente mantiene el calendario de la ley, como ha indicado en todo momento, estas fuentes han subrayado que la mayoría de las administraciones educativas autonómicas están trabajando con sus universidades para "adaptar la maquinaria de la PAU a la nueva evaluación" para que las normas de admisión sean las mismas en todos sus centros. Asimismo, confían en que en unos meses converjan en un mismo sistema de admisión casi todas las universidades españolas. Estas fuentes también han asegurado que responsables del departamento de Méndez de Vigo han trasladado a los directores generales reunidos en Valladolid que los alumnos que no quieran ir a la Universidad este curso no estarán obligados a hacer la prueba, ya que en este primer año la 'reválida' no será necesaria para la obtención del título de Bachillerato.

EL MUNDO

Autonomías y universidades diseñan la nueva Selectividad por su cuenta ante la "inacción" del Ministerio

Trabajan para elaborar "de forma conjunta" la reválida de Bachillerato a la espera de que Educación publique la orden que detalla los criterios

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 18/10/2016

Cambiar todo para que todo siga como está. Una consigna *lampedusiana* rige los preparativos autonómicos de la evaluación que este curso sustituye a la **Selectividad**, una prueba que todos los alumnos de **2º de Bachillerato** deben realizar el próximo mes de junio, a pesar de que el **Ministerio de Educación en funciones** aún no ha publicado la orden que detalla sus características.

Ante esta situación de «incertidumbre», «inacción», «indefinición» y «desconcierto», todos los gobiernos autonómicos, independiente de su signo político, han comenzado a organizarse **por su cuenta**. Y cada uno de ellos

está trabajando, mano a mano, con las universidades públicas de su región para diseñar «**de forma conjunta**» esta reválida.

Se da la circunstancia de que, aunque los **rectores** han perdido protagonismo en la elaboración de esta evaluación, todos los gobiernos autonómicos les han pedido que **colaboren** para diseñar la nueva prueba, ya que son ellos quienes tienen más experiencia en el funcionamiento de este tipo de exámenes.

También ocurre otra paradoja: la reválida concebida como **José Ignacio Wert** para que todos los alumnos se examinaran de lo mismo a la misma hora en toda España ha derivado en 17 pruebas distintas. Son las, podrían llamarse, nuevas *selectividades autónomas*. Todas ellas persiguen ser «**lo más parecidas posible**» a las antiguas pruebas de acceso a la universidad (PAU).

Tanto los rectores como los consejeros autonómicos trabajan por que se mantenga «**el distrito único**» con el fin último de que la nota que saque un alumno en **Sevilla** le sirva para entrar en una universidad de **Valladolid**. La Lomce, por el contrario, prevé que cada universidad pueda establecer sus propios mecanismos de acceso y sus propias pruebas.

EL MUNDO ha consultado a las consejerías encargadas de universidades de las **17 comunidades autónomas** y todas ellas han confirmado que trabajan junto a las universidades públicas de su región para elaborar «**de forma conjunta**» esta evaluación. Explican que el contacto está siendo «continuo», «estrecho» y de «**máxima colaboración**».

Cataluña deja la PAU como está

Cataluña asegura que va a mantener la PAU tal y como está ahora -«De ninguna manera admitiremos que nos impongan una reválida estatal para el acceso a la universidad», ha expresado **Carles Puigdemont**-.

Las comunidades restantes dicen que van a poner la reválida «lo más parecida posible» a la PAU, pero siempre «**respetando la ley estatal**». La mayoría de las autonomías ha recurrido o está en vías de recurrir las reválidas, pero no van a declararse insumisas porque, tal y como reconocen en privado, «no se puede dejar a los estudiantes sin poder acceder a la universidad».

Ahora bien, la orden ministerial que concreta cómo tiene que hacerse la prueba no ha sido aprobada aún por el Ministerio de Educación. Un portavoz de este Departamento argumenta que «**todavía**» **están dentro del plazo** establecido, que vence el 30 de noviembre.

«Los chavales se examinan en unos meses y **no tienen ni idea** de qué examinarse», lamentan en la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de **Andalucía**. «Como no sabemos cómo va a ser la reválida, trabajamos para estar preparados, como si la orden hubiera entrado en vigor», dicen en la Consejería de Educación de **Canarias**.

La reválida "voluntaria"

Algunas comunidades han empezado a interpretar la ley a su manera y hay un grupo, entre las que se encuentra Canarias, que considera que, como este año la reválida no va vinculada a la expedición del título de Bachillerato, sólo la tendrían que hacer los estudiantes que quieran entrar en la universidad. Sería, por tanto, una **reválida «voluntaria»**.

Otras, como **Aragón**, también han hecho una interpretación sui generis de la ley y están decididas a evaluar sólo de las asignaturas de 2º de Bachillerato, a pesar de que el real decreto dice que los alumnos deben examinarse tanto de 1º como de 2º. La prueba no se realizará en los institutos, sino en la Universidad de Zaragoza, y será corregida por un 50% de docentes procedentes de la Universidad y por un 50% de profesores de Secundaria.

«Ante **la demora** en las instrucciones del Ministerio, el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza avanzan en un modelo **seguro, responsable y de consenso** para diseñar la prueba de acceso a los estudios universitarios», argumenta en una nota de prensa el Departamento aragonés de Innovación, Investigación y Universidad.

Fuentes de la Consejería de Educación de **Castilla y León** añaden, por su parte, que se encuentran trabajando con las universidades públicas de **Valladolid, Burgos, León y Salamanca** para que se realice «una prueba única» en esta comunidad autónoma. «Estas comunidades se han comprometido a que haya una prueba única y no haya mecanismos de selección adicionales», añaden estas fuentes. En el mismo sentido se expresan en la Consejería de Educación y Universidades de **Murcia**.

Hacia el distrito único

Asturias. El Principado y la Universidad de Oviedo cerraron el pasado día 11 un acuerdo para que sea esta «institución la que se encargue de llevar a cabo la reválida en este curso». Garantizan que los alumnos asturianos realizarán «una única prueba» para su admisión y «promoverán su reconocimiento por todas las universidades con el objeto de mantener el distrito único».

Andalucía. En octubre del año pasado, ante la «incertidumbre de la Lomce», salió un acuerdo entre las consejerías de Economía y Educación y las universidades públicas andaluzas para «mantener el distrito único» y que la evaluación de 2º de Bachillerato se pareciera «lo más posible a la PAU». En julio se constituyó un grupo de trabajo a tres bandas para «elaborar de forma conjunta» la prueba «respetando la ley».

Cataluña. La Generalitat trabaja junto a sus universidades públicas y la de Vic para que se hagan «las pruebas de acceso a la universidad tal y como se hicieron el año pasado». «No se pueden cambiar las reglas del juego con el curso ya empezado. Lo mantendremos todo como está», dicen en el Departamento de Empresa y Conocimiento.

Galicia. El pasado 14, la Consellería y los vicerrectores de tres universidades se reunieron para «comenzar a abordar, dentro de sus competencias autonómicas, la organización material de la evaluación final de Bachillerato [...] partiendo de la base de que dicha evaluación será semejante a las antiguas PAU».

Comunidad de Madrid. Existe «una mesa de trabajo» entre las universidades públicas y el Gobierno madrileño con la idea de elaborar la prueba de forma conjunta.

La Rioja. Entre la consejería y la Universidad de La Rioja ha habido «varias reuniones» con el fin de «colaborar como con la PAU». Este campus forma parte del grupo que ha pactado seguir con el distrito único.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

La filosofía como servicio público

Cuando apareció la LOE, denuncié que eran competencias de un único nivel y que faltaba una novena competencia que era, además, la específicamente europea: la filosofía

JOSÉ ANTONIO MARINA .18.10.2016 –

En 2000, el Consejo Europeo fijó la estrategia de Lisboa: “Convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”. Eso exigía una reforma educativa que se concretó, entre otras cosas, en la **selección de las competencias básicas** que debía poseer todo ciudadano europeo. El concepto de competencia es más amplio y transversal que el de asignatura. Se define como “el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas que son necesarios para responder a demandas complejas de la situación”. La LOE incluyó ocho que la **Lomce** ha reducido a siete para unificar dos y, supongo, para chincar: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 3. Competencia digital. 4. Aprender a aprender. 5. Competencias sociales y cívicas. 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. 7. Conciencia y expresiones culturales.

Cuando apareció la LOE, denuncié que eran competencias de un único nivel y que faltaba una novena competencia de nivel superior que era, además, la específicamente europea: la filosofía. Muchos lectores recordarán de la filosofía tan solo un baile de autores que parecían no ponerse nunca de acuerdo. Algo más liso que clarificador. Los filósofos hemos tenido poco talento para explicar lo que hacíamos. **Eso no es filosofía.** Es historia de la filosofía, que es otra cosa. La filosofía provocó la separación de Europa de las culturas orientales porque introdujo el pensamiento crítico; es decir, la metódica e implacable demolición de fanatismos, dogmatismos y magias. Y como estos tres fenómenos siguen teniendo una poderosa —y peligrosa— influencia social, la filosofía se convierte en un servicio público, como la inspección de los alimentos. Es un pensamiento de superior nivel que estudia las demás creaciones de la inteligencia —la ciencia, la **matemática**, la política, la ética, la religión, etc.— para intentar comprender su sentido y elaborar los criterios de evaluación.

En este momento, vivimos un profundo desdén por la verdad. Pasamos el sarampión de los filósofos de la sospecha, el elogio de las perspectivas, la feria de las interpretaciones y el pensamiento débil. Se llegó a decir que la búsqueda de la verdad era fascista, y que la verdad es lo que una sociedad cree que es verdad, o lo que dicen los vencedores, y otras proclamas apresuradas que desaparecen cuando uno tiene que elegir si ir al cirujano o al brujo a que le operen de apendicitis. En este momento, las nuevas tecnologías han instaurado **el imperio de la opinión**, que se basa en el disparate de que “todas las opiniones son igualmente respetables”. ¿Por qué digo que es un disparate algo que parece protegido por el derecho a la libertad de expresión? Porque lo que son respetables son las personas que opinan, no sus opiniones, que pueden ser falsas, malévolas, criminales, calumniosas o estúpidas. Se está extendiendo un populismo de la verdad, que dice que algo que piensa mucha gente no puede ser falso. Hace unas semanas les hablé de la era 'posverdad', la poca relevancia que se da a que una noticia sea verdadera o no. Un artículo posterior del 'New York Times' insistía en el mismo asunto, recordando que el periodismo tiene que distinguir con claridad los hechos de las opiniones.

La actual situación me hace pensar en **Platón**. Gran parte de su obra estuvo destinada a distinguir **entre 'opinión' y 'ciencia'**. Los sofistas eran los maestros de la opinión, los grandes retóricos, los embaucadores. Si quiere desenmascararlos, cuando alguien le dé una opinión, pregúntele: ¿y usted cómo lo sabe? Después juzgue su respuesta.

Filosofía es ante todo fundamentación y práctica del pensamiento crítico, del que comprueba la robustez de los argumentos y la verdad de las afirmaciones. Su objetivo es liberarnos de los dogmatismos, fanatismos, **demagogias**, timos y otros fracasos de la inteligencia. Por ello, debemos considerarla como un servicio público y protegerla. Sigo, pues, reclamando que la competencia filosófica **se integre en la educación**, a todos los niveles.

ABC.es

El teléfono contra el acoso escolar, el 900 018 018, comenzará a funcionar a partir del 1 de noviembre

ALEJANDRO CARRA. Madrid 20/10/2016

Desde el **próximo 1 de noviembre**, todos los menores que se sientan acosados en el colegio y no se hayan atrevido a denunciarlo o sientan que no se les haya hecho caso, tendrán a todo **un equipo de profesionales al otro lado del teléfono** para ayudarles en todo lo que necesiten. El secretario de Estado de Educación, **Marcial Marín**, ha confirmado esta mañana que el próximo mes comenzará a funcionar el **teléfono contra el acoso escolar**, el **900 018 018**, haciendo referencia a la edad entre 0 y 18 años.

Los destinatarios del servicio son los alumnos, padres, madres y tutores legales, profesores, equipos directivos y personal de los centros docentes, y en general **cualquier persona que tenga conocimiento de casos de malos tratos o acoso** en el ámbito escolar, tanto dentro como fuera del centro docente.

De momento, será un 900 «porque la dirección general de Telecomunicaciones exige que para un número de tres cifras, como el 016 contra la violencia de género, tenga un volumen elevado de llamadas», ha explicado Marín en rueda de prensa. Si fuese necesario, se cambiaría a uno de tres cifras, aseguró Marín, que también aprovechó para **agradecer a Google que hubiese cedido el teléfono de forma gratuita**.

El teléfono **funcionará todos los días del año**, las 24 horas del día, de **forma gratuita y anónima**, y sin dejar rastro en la factura telefónica. Según ha explicado Marín, un equipo de psicólogos atenderá las llamadas, apoyados por juristas, sociólogos y trabajadores sociales, y pondrá los casos en conocimiento de la inspección educativa. Las situaciones más graves serán derivados a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.

El único específico contra el acoso escolar

Marcial Marín ha señalado que, a diferencia de otros teléfonos dedicados a la atención de niños y adolescentes, como el de la Fundación ANAR, este número **«es el único específico para casos de malos tratos y acoso escolar»** y también para situaciones de ciberacoso a través de internet, móviles o redes sociales. El número también atenderá casos de ámbito internacional en los centros españoles en el exterior. Incluso se pondrá a disposición de los **usuarios con discapacidad auditiva** o del habla un servicio de **mensajería de texto**, así como la atención de un agente en **lenguaje de signos** por video-chat o video-llamada. La intención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es «llegar a todos los menores y a todos los supuestos de malos tratos en el ámbito escolar».

Otra de las misiones de este número es **ayudar a trazar un mapa riguroso del acoso escolar en nuestro país**. Y es que el Ministerio de Educación, hasta el momento, solo cuenta con datos sobre acoso escolar de un estudio de 2010. A partir de la entrada en funcionamiento del 900 018 018, el registro de llamadas de este teléfono ayudará a actualizarlos. «Sabremos cuántos casos se denuncian y tendremos este registro que aporte más información para que el Observatorio de Convivencia Escolar pueda realizar las actuaciones oportunas», ha subrayado Marín.

ESCUELA

Euskadi Los colegios vascos dispondrán de puntos de acceso wifi de última generación

El Gobierno vasco ha dado el visto bueno a la firma de un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y la entidad pública Red.es para dotar de puntos de acceso wifi de última generación a los centros educativos públicos de Euskadi, para lo que este último organismo aportará una financiación de dos millones y medio de euros.

A partir de este curso 2016-2017, todos los centros públicos del País Vasco cuentan con una conectividad de un caudal mínimo de 100 Mb garantizados banda ancha ultrarrápida.

El Gobierno autonómico ha explicado que este «importante salto cualitativo y cuantitativo» en el ámbito de las comunicaciones requiere de una actualización de la infraestructura de las redes locales de dichos centros, para adecuarlas a los nuevos requisitos de ancho de banda.

A través de este convenio, se pretende cofinanciar el desarrollo de las redes wifi de los centros públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Euskadi, de manera que exista una cobertura integral

del centro docente. Red.es financiará las actuaciones previstas con un importe máximo de dos millones y medio de euros provenientes de fondos de la Unión Europea.

Fuente: Europa Press.

Comunidad de Madrid La Comunidad de Madrid ofrece a todos los profesores un curso para prevenir el acoso escolar

La Comunidad de Madrid va a poner en marcha en las próximas semanas un curso de formación online para todos los docentes de la región, sin límite de plazas, sobre convivencia escolar y mejora del clima social en el aula, siendo uno de los ejes centrales la prevención del acoso escolar en los centros.

La inscripción comenzará el próximo 18 de octubre y el curso se desarrollará entre el 7 de noviembre y el 5 de diciembre. El curso contiene 2 créditos de formación para los docentes que lo realicen.

Según detallan desde la Consejería de Educación, se va a continuar en la línea marcada desde el curso pasado, siendo las estrategias de tutoría, liderazgo, mediación, convivencia y prevención del acoso escolar en centros educativos una de las líneas prioritarias de formación del profesorado de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El curso se va a dividir en 4 módulos: El acoso escolar en el contexto de la convivencia, pautas de intervención en el acoso escolar, estrategias organizativas para la prevención del acoso escolar y presentación de buenas prácticas.

Entre los aspectos concretos que tratará este nuevo curso destacan los planes de convivencia y los planes de acción tutorial en los centros, el ciberacoso, LGTBI, protocolo de inspección, la herramienta de SociEscuela, guardias y vigilancias de patios, personal de comedor, colocación en clase, reuniones informativas con las familias, actividades de buenas prácticas y de inteligencia emocional, o metodologías de innovación activas, entre otros.

Desde Educación exponen que la formación del profesorado es «uno de los pilares fundamentales» del plan de convivencia y contra el acoso escolar que ha puesto en marcha la Comunidad de Madrid el pasado curso, en que un total de 3.771 maestros y profesores participaron en los cursos presenciales que ofertó la Consejería de Educación distribuidos en 133 actividades formativas.

Además, este primer trimestre de curso hay programados 25 cursos y jornadas presenciales en los 5 centros de formación al profesorado de la Comunidad de Madrid en las que está previsto que participen más de 1.000 docentes.

Fuente: Europa Press.