

ABC.es

El 90% de los profesores convive con situaciones de violencia en los colegios

Un estudio de la CSIF subraya que el 75% cree que el profesorado tiene poca o ninguna autoridad

PALOMA CERVILLA. Madrid. 12/01/2018

El 90% de los profesores convive con situaciones de violencia en los centros de educación, según un estudio realizado por la Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF), sobre un total de dos mil entrevistas en las comunidades autónomas.

Más de la cuarta parte de los encuestados considera que la vida en el centro no es agradable y que la disciplina es «insuficiente». Igualmente, el 75% entiende que el profesorado tiene muy poca o ninguna autoridad.

Los docentes señalan que las situaciones más habituales son «peleas, insultos y vejaciones entre compañeros y compañeras, vandalismo y destrozo del material escolar, violencia psicológica, episodios con componente racista y enfrentamientos a través de redes sociales, como WhatsApp».

Otra de las cuestiones que pone de manifiesto el estudio es que más del 70% de los profesores cree que su autoridad es muy poca o ninguna. Los docentes acusan a las administraciones públicas de ocultar los casos de acoso escolar en las aulas, según señaló el representante de Educación de la CSIF, Mario Gutiérrez. En este sentido, señaló que se ha ocultado la violencia de «baja intensidad» para que no tenga repercusión mediática.

Igualmente, la CSIF criticó la excesiva politización del Observatorio de la Convivencia Escolar, señalando que solo siete de sus miembros son profesores.

europapress.es

El Gobierno reactiva el Observatorio de Convivencia Escolar

Reduce sus miembros y se centra en el 'ciberbullying'

MADRID, 12 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este viernes 12 de diciembre el Real decreto que modifica el texto que regula la creación del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar de 2007, y que no se ha convocado desde hace siete años. "Este observatorio se había reunido en tres ocasiones. Había que adaptar su composición y adecuación a las nuevas formas de acoso escolar, como es el 'ciberbullying', y nos parecía que era demasiado grande", ha argumentado el ministro de Educación y portavoz del Gobierno, Íñigo Méndez de Vigo, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

El titular de Educación, que además es el presidente de este órgano consultivo -- integrado por representantes de la comunidad educativa, comunidades autónomas, la Federación Española de Municipios y Provincias o los ministerios de Sanidad o Interior-- ha señalado también que esta reforma responde a una de las medidas del Plan Estatal de Convivencia Escolar, presentado al Consejo de Ministros hace un año.

Méndez de Vigo ha indicado que con este nuevo Observatorio se dará impulso a las medidas de convivencia del Plan, aunque ha señalado que en esta materia la competencia es de las comunidades autónomas, de manera que seguirán representadas en este foro. Asimismo, ha señalado que la reforma busca reforzar la "operatividad y eficacia" de este organismo, que, según han explicado desde su departamento en un comunicado, el nuevo decreto reduce de 71 a 47 sus miembros, aunque abre la participación en el mismo a los colectivos de familia, juventud y discapacidad como el CERMI.

DETECTADOS CASI 10.000 CASOS DE ACOSO ESCOLAR EN UN AÑO

De este Plan estratégico, una de las principales medidas puestas en marcha hace algo más de un año es el teléfono contra el acoso escolar 900018018, que ha atendido desde su puesta en marcha el 1 de noviembre de 2016 hasta el 10 de enero de 2018 un total de 28.065 llamadas, de las cuales 9.779 se estudian como posibles casos de acoso escolar.

Sin embargo, el Ministerio de Educación no tiene datos actualizados de incidencia del acoso escolar en las aulas españolas --los últimos son de 2010-- ni ha hecho público aún el análisis de las llamadas a su teléfono contra el acoso. Pero esta violencia en las aulas no solo se da entre iguales. El sindicato de profesores ANPE presenta cada año un informe, elaborado por su servicio Defensor del Profesor, con el que pone de manifiesto la situación de acoso a la que también hacen frente los docentes.

LA VIOLENCIA CON LA QUE CONVIVEN LOS PROFESORES

La última edición del informe de ANPE, presentada en noviembre de 2017, alertaba del aumentado de un 15% de los casos de violencia contra este colectivo en el curso 2016-2017 respecto al anterior. En concreto, se cuadruplicaron las agresiones físicas y amenazas de alumnos a sus profesores.

Además, este viernes el sindicato CSIF ha presentado su primer estudio sobre este tema, basado en una encuesta a 2.000 docentes de Primaria y Secundaria de todas las comunidades autónomas. La principal conclusión es que el 90% convive con situaciones de violencia en sus centros. Esta organización ha dudado de la efectividad del Observatorio, que ha calificado de instrumento "político", con escasa representación del profesorado, al tiempo que ha insistido en la necesidad de reforzar la autoridad de los docentes y de dotarle de medios para hacer frente a las nuevas formas de violencia que se producen a través de las nuevas tecnologías.

EL MUNDO

Pacto de Estado: unanimidad en los partidos para mejorar la formación de los profesores

Los puntos del Pacto de Estado comenzarán a negociarse a partir de la próxima semana

Existe sintonía en la necesidad de cambiar el currículo, reforzar la Filosofía o impulsar la educación de género

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 14 ENE. 2018

Los primeros pasos que ha dado el Congreso para alcanzar el anhelado pacto de Estado por la Educación han sido bastante accidentados. Los diputados sólo tenían que cerrar un guión con los puntos básicos de la negociación, pero ya ha habido diferencias entre el PP y Podemos; ERC ha dicho que no va a firmar nada porque sólo está como «observador», y el PNV ha amenazado con salirse si se toca la Alta Inspección del Estado. Las cosas están «difíciles, muy difíciles», coinciden todos los encargados de llegar a un acuerdo.

Pero entre ellos también se han creado vínculos. Les une el sentir generalizado de que «la Lomce es una ley con muchas deficiencias que no hay por donde coger» y «debe cambiarse». Según las declaraciones de intenciones de los portavoces educativos del PP, PSOE, Ciudadanos y Unidos Podemos, de los 15 puntos que integran el guión de la negociación, ocho pueden resolverse sin muchas complicaciones. Hay tres con diferencias reconducibles (las evaluaciones, la financiación y la estructura del sistema educativo) y otros tres que constituyen los principales obstáculos (la Religión, los conciertos y el modelo territorial). Por último, existe un epígrafe en el que hay consenso en todo menos en la parte de las lenguas cooficiales.

En definitiva, es más lo que les une que lo que les separa. Y a este clavo ardiendo se agarran los diputados, que se muestran optimistas, pese a todo, y confían en cerrar un documento antes del próximo mes de mayo. La negociación en serio de cada apartado comenzará a partir de la próxima semana, pero ya hay algunas cuestiones en las que sintonizan. Además, han quedado en aprobar cada punto por una mayoría de dos tercios, lo que da margen a que se llegue, por ejemplo, a acuerdos parciales entre el PSOE, PP y Ciudadanos que no requieran del visto bueno de toda la Cámara. Existe el precedente del reciente acuerdo sobre la violencia de género, que, pese a la abstención de Podemos, es un pacto de Estado. Esta circunstancia facilita el camino.

La formación del profesorado

Y hay otro punto a favor: todos los partidos están de acuerdo, para empezar, en que hay que mejorar la formación del profesorado, tanto en la fase inicial como durante toda la trayectoria profesional. La calidad docente es uno de los factores que más influye en los resultados académicos de los alumnos y los diputados han interiorizado que esta reforma no se puede aplazar más. Todos los expertos coinciden en que, aunque los parlamentarios sólo se pusieran de acuerdo en esto, el sistema educativo mejoraría de forma sustancial.

PP y Cs defenderán a ultranza el MIR educativo como forma de seleccionar a los mejores. El PSOE va a centrarse en plantear «más prácticas» al inicio de la carrera, mientras que Unidos Podemos propondrá que en todos los grados se refuercen las metodologías docentes para aquellos universitarios que ya tengan claro que van a dedicarse a la enseñanza.

Todos quieren «modificar» los planes de estudio de Magisterio y de los másteres que dan acceso a la docencia en Secundaria porque «no responden a las necesidades actuales». También defenderán que hay que impulsar la carrera profesional, porque ahora los buenos profesores no reciben ningún premio por hacerlo bien. Se contemplarán gratificaciones y más posibilidades de movilidad entre los distintos cuerpos docentes.

La diputada Sandra Moneo (PP) habla de «una carrera profesional vinculada a incentivos económicos, profesionales y personales». «El profesorado constituye el eje esencial. Si no logramos una transformación total en la formación inicial, la selección y la carrera docente, habremos fracasado en la mejora del sistema educativo», añade con convicción.

Los partidos coinciden también en que la enseñanza pública «es un pilar fundamental»; en volver a cambiar el programa de estudios; en blindar la Filosofía; en impartir dentro del currículo Valores Cívicos y Constitucionales y educación en igualdad de género, o en cuidar más la atención a la diversidad:

El abandono temprano

Existe consenso en que es «prioritario» reducir las elevadas cifras de abandono escolar temprano. La crisis y los recortes lo han dejado todo manga por hombro y unánimemente se apuesta por la «equidad» y la «inclusión», que ya no son palabras monopolio de la izquierda. Todos los partidos van a pedir más detección temprana, más recursos y más atención a la educación especial. PSOE y Unidos Podemos insistirán en que se reduzca la ratio de alumnos por aula, mientras que PP y Ciudadanos se centrarán más en los refuerzos, los apoyos y la atención individualizada. En la forma de combatir el **bullying** también existe mucha armonía entre los diputados.

Constitución, Filosofía e igualdad de género

La **Ley Wert** ideó un currículo «demasiado exhaustivo» y «desactualizado». Los partidos quieren hacer otro «más riguroso», «sencillo de aplicar», «adaptado a las realidades del siglo XXI» y que «respete la autonomía pedagógica y de los centros». «No queremos adelgazar el currículo ni rebajar los contenidos. La educación pública no puede ser de menor dificultad, hay que apostar por la calidad y por el prestigio», puntualiza Javier Sánchez (Unidos Podemos).

Por otro lado, todos van a promover que la Filosofía recupere el peso que le quitó la Lomce y que se impartan en el currículo Valores Cívicos y Constitucionales y Educación en Igualdad de Género. Para ello incorporarán las recomendaciones del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, que, entre otras cosas, contempla que se incluyan «el origen, el desarrollo y los logros del movimiento feminista» en los libros de texto de Historia. Todo esto generará un debate, porque va a suponer la vuelta -con otro nombre- de la polémica Educación para la Ciudadanía.

La forma de dar clase

Hay bastante entendimiento en los puntos que tienen que ver con dar más autonomía a los centros, impulsar la FP o abordar la innovación y las metodologías educativas. «No puede ser que los niños reciten sin aprenderse los mismos temas cada año», expresa Marta Martín (Cs). También coinciden al querer replantear las enseñanzas artísticas superiores y dar más participación institucional y social a la comunidad educativa, así como en lo referido a la mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras y de las nuevas tecnologías.

La financiación

Este aspecto es el que más ha reivindicado Podemos, pero hay bastante receptividad por parte de todos. Aunque una mayor inversión no necesariamente implica mejores resultados, todos coinciden en que para acometer una reforma de tal calado hará falta más dinero. Han acordado fijar un suelo de gasto que permanecería invariable gobierne quien gobierne. El Ministerio de Educación se ha mostrado muy dispuesto a todo, aunque al final siempre manda Cristóbal Montoro. En el malogrado sistema de becas de Wert también podría haber cambios.

Las reválidas

«Todos tenemos asumido que las reválidas de Wert no tienen recorrido», resume Mari Luz Martínez Seijo (PSOE). Los distintos grupos coinciden en que tanto el sistema como los alumnos deben de ser evaluados, pero sin que los exámenes den lugar a rankings. Todo el mundo se sentiría más o menos cómodo volviendo al modelo de la LOE, con evaluaciones de diagnóstico (sin efectos académicos) a mitad de etapa. PP y Cs reclamarán una prueba nacional al final de Bachillerato que sea igual en toda España, al estilo del **BAC** francés, y el resto pedirá mantener la Selectividad.

Los escollos: Religión, el concierto y las competencias

Las diferencias sobre la estructura (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato), los títulos y los itinerarios podrían solventarse. Dará mucha más guerra la concertada, aunque el punto de partida es un bálsamo, porque en el guión ha quedado reconocida «la enseñanza pública como pilar fundamental». Las fuentes consultadas no creen que «nadie quiera realmente cargarse el concierto», que da cobertura al 26% del alumnado, pero se incrementará la vigilancia sobre las cuotas voluntarias. El acuerdo también será complicado en la Religión, que PSOE y Podemos quieren sacar del currículo. Tampoco hay solución fácil para los centros de educación diferenciada por sexos, que el PP enmarca dentro del artículo 27 de la Constitución. En el modelo territorial,

las competencias, la Alta Inspección del Estado y las lenguas cooficiales también van a estar todos de uñas. Éstas son las grietas del pacto.

España se juega su futuro

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

Uno de los fenómenos más curiosos que se viene observando en España, en relación con su sistema de educación y de formación, es que las elevadas expectativas respecto a su incuestionable mejora proceden, con una inusitada reiteración, de analistas del mundo económico y empresarial, de intelectuales y de creadores de opinión de alto nivel. Estas voces operan en el espacio público y generan advertencias sobre lo que está en juego mucho más rotundas que las que emanan del propio sector educativo; y, desde luego, que las enunciadas por las instancias políticas de decisión.

Y es que la globalización y la revolución digital, enriquecida ésta con lo que el Foro Económico Mundial ha dado en llamar «cuarta revolución industrial» –revolución tecnológica basada en sistemas físicos, en sistemas biológicos, en sistemas digitales y en sus interacciones–, alcanzan de lleno, por sus efectos, al mundo educativo.

Ante tal cúmulo de desafíos, la respuesta política en España se ha caracterizado por una acción regulatoria desordenada, plasmada en movimientos opuestos que han sido protagonizados no sólo por gobiernos de diferente signo político, sino incluso por un mismo gobierno; por una falta de visión en el largo plazo que, con las luces largas, ilumine los retos de nuestra sociedad y sus soluciones efectivas; y por una incapacidad para tomar en consideración la abundante evidencia empírica disponible en el plano internacional sobre los rasgos que comparten los mejores sistemas educativos del mundo, o sobre los factores que mayor impacto tienen en la mejora del rendimiento de los alumnos.

Ante semejantes circunstancias, el pacto educativo no debe servir para que los partidos políticos resuelvan sus diferencias ideológicas en materia educativa, sino que ha de consistir en una apuesta generosa a favor de la sociedad española. El pacto no puede ser considerado como una ocasión para que los partidos atiendan a sus respectivas clientelas políticas, sino como una oportunidad para mejorar los resultados de nuestro sistema, que, de acuerdo con relevantes indicadores internacionales, se hallan estancados en una preocupante mediocridad. No se trata de arreglar cuentas con el pasado, sino de preparar un futuro mejor sobre la base de lo que sabemos constituye la clave del éxito de los sistemas de educación y formación.

La gran meta del pacto de Educación ha de consistir en conciliar la estabilidad con la innovación: la concepción de un modelo de sistema educativo reconocible y capaz, a la vez, de adaptarse con éxito a las exigencias cambiantes de un contexto social y económico enormemente dinámico. Y si el pacto no cuajara tampoco esta vez –lo que está dentro de lo posible– esas tareas deberán situarse entre las principales prioridades del próximo Gobierno. En caso contrario, el sistema entraría en un estado de desorden normativo monumental, con una ley –la Lomce– a la espera de ser sustituida, y con unas medidas rectificativas –por efecto del real decreto ley en vigor– concebidas como provisionales que pronto deberían dejar de serlo. Pero, además, se añadiría un retraso injustificable a esa actualización del sistema que necesitan los alumnos, demanda su futura empleabilidad y requiere nuestro sistema productivo.

En materia educativa, el orden espontáneo –promovido por esa «mano invisible» de Adam Smith– siendo necesario no es, en modo alguno, suficiente. Resulta imprescindible que unos poderes públicos inteligentes la refuercen y complementen; que una educación de calidad, en su diversidad, alcance a todos; que, en la mayor medida posible, se haga efectiva una igualdad real de oportunidades en el tramo inicial de la existencia humana, en el punto de partida hacia la edad adulta. En el grado de acierto de esa importante apuesta política la sociedad española se juega su futuro.

Francisco López Rupérez es el director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, ex presidente del Consejo Escolar del Estado y ex consejero de Educación ante la Unesco, la OCDE y el Consejo de Europa.

EL PAÍS

Diez gráficos que explican por qué hace falta un pacto educativo

Los partidos retoman la negociación para intentar cerrar un acuerdo inédito. Financiación, profesores, concertada o FP, entre las claves a revisar

PILAR ÁLVAREZ. YOLANDA CLEMENTE. NACHO CATALÁN. Madrid 15 ENE 2018

El guion ya está hecho. Los partidos políticos han acordado en el Congreso de los Diputados los 15 puntos sobre los que van a trabajar en los próximos meses para intentar alcanzar el primer pacto educativo de la democracia española. Pretenden cerrar un documento para mayo. Hay temas que siempre han estado ahí –la formación de los profesores, la religión, la escuela concertada, el dinero- y otros menos habituales, como la educación en igualdad, la innovación o el papel de la inspección educativa. Estos son algunos de los principales puntos del guion del pacto sobre los que habrá que debatir. Y su explicación en gráficos.

1. El dinero

La educación española ha perdido más de 8.000 millones de euros durante la crisis. Cómo financiar el sistema educativo desde el Estado, los Ayuntamientos y las comunidades (estas últimas corresponde el 80% de ese gasto) es uno de los puntos a tratar. El primer acuerdo en este asunto es fijar un suelo de financiación inamovible. Será uno de los puntos difíciles. El gasto educativo español supone un 4% del total, por debajo de la media de la OCDE. El objetivo de algunos partidos es que se eleve por encima del 5% (Ciudadanos) o del 7% (PSOE). Pero la previsión del Gobierno es bajarlo al 3,8% en 2018, según el plan presupuestario remitido a Bruselas por el Gobierno.

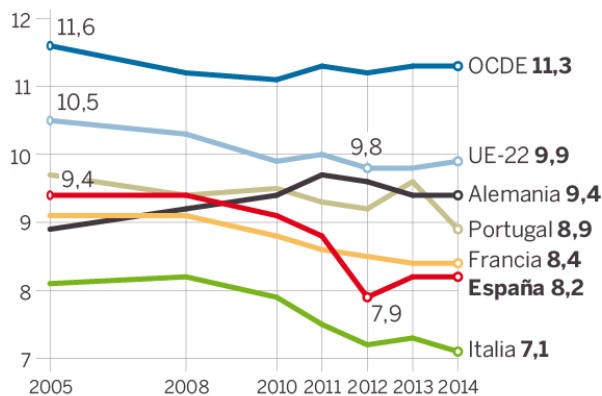
GASTO PÚBLICO DEDICADO A EDUCACIÓN

En millones de euros y % del PIB



p, previsión e, provisional

En % del gasto público total



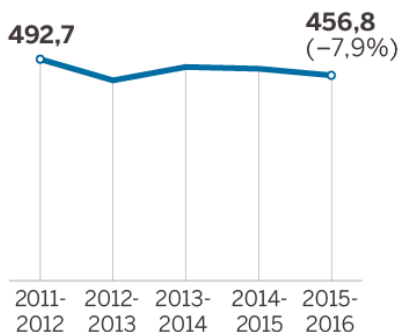
Fuentes: Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda y OCDE. EL PAÍS

2. Becas y ayudas

Con las competencias transferidas, y la mayoría de los gastos educativos asumidos por las comunidades autónomas, casi todo el presupuesto nacional de Educación es para becas, un 60% del total. La partida global ha ido subiendo levemente en los últimos años y el ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, promete que volverá a subir en 2018. En 2016 se recuperaron las ayudas para libros y material escolar tras dejarlas casi a cero durante la crisis.

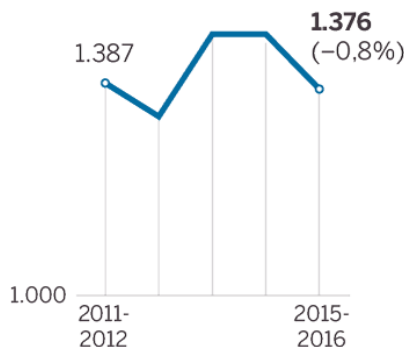
AYUDAS NO UNIVERSITARIAS

Millones de euros



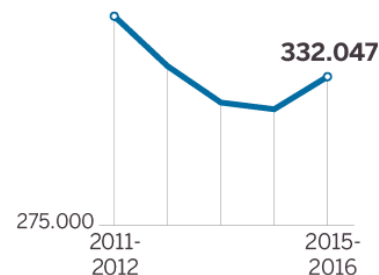
BECA MEDIA

Euros



ALUMNOS BECADOS

No universitarios. En número



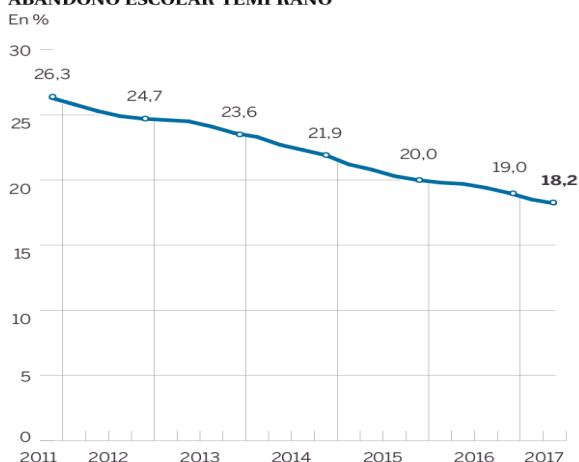
Fuentes: Ministerio de Educación y elaboración propia. Curso 2015-16: datos provisionales. EL PAÍS

3. Alumnos que abandonan las aulas

Es uno de los datos más negros de la educación española. Uno de cada cinco jóvenes de 18 a 24 años se marcharon de las aulas solo con un título de Educación Secundaria Obligatoria, la etapa que normalmente un alumno termina a los 16 años. Son ya adultos que no han cursado bachillerato, ni FP ni estudios universitarios.

Aunque la cifra no ha parado de bajar, España sigue doblando la media europea. La reducción del abandono es uno de los subepígrafes del pacto, dentro del apartado destinado a garantizar la equidad e inclusión educativa.

ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO



POR COMUNIDADES

% de jóvenes entre 18 y 24 años que no tiene estudios superiores a la ESO

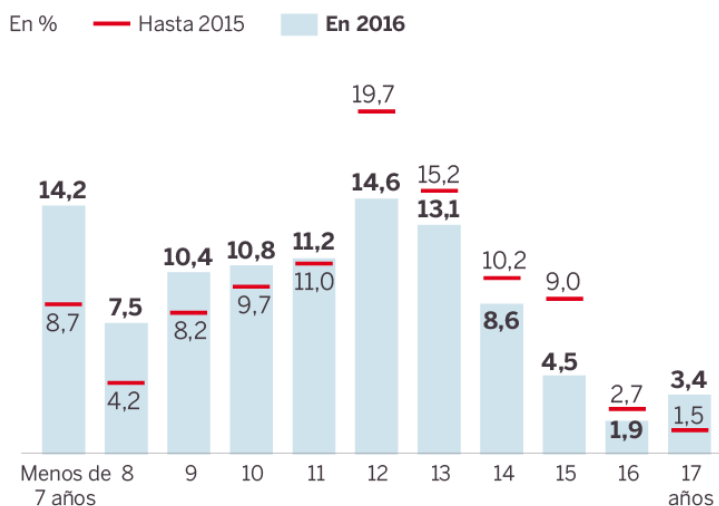
	1992	2016
Baleares	45,7	26,8
Murcia	46,1	26,4
Castilla-La Mancha	54,9	23,2
Andalucía	50,7	23,1
Extremadura	52,2	20,4
C. Valenciana	44,9	20,2
Aragón	35,1	19,1
Total	41,0	19,0
Canarias	47,0	18,9
Cataluña	36,5	18,0
La Rioja	35,6	17,8
Castilla y León	33,5	17,3
Asturias	34,3	16,6
Galicia	41,1	15,2
Madrid	32,7	14,6
Navarra	28,4	13,4
Cantabria	34,7	8,6
País Vasco	26,8	7,9

Fuentes: Ministerio de Educación. EL PAÍS

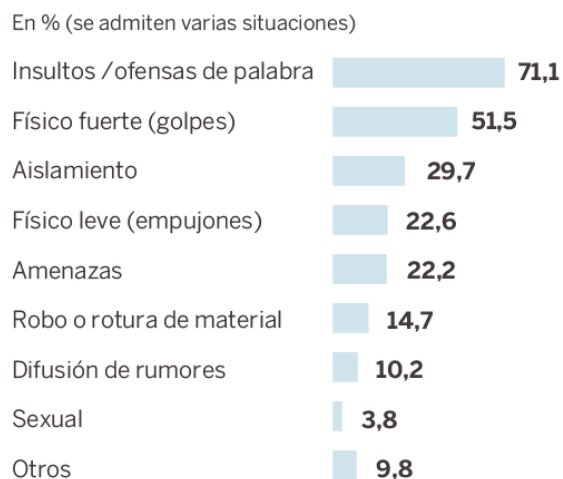
4. Aulas sin acoso escolar

También dentro de las medidas incluidas en el apartado de equidad e inclusión está la convivencia escolar. Es una materia de la que no hay datos oficiales –las estadísticas y cuadros sobre acoso escolar corresponden a trabajos de ONG y asociaciones, como los del gráfico, de la Fundación Anar- y sobre la que el trabajo ha sido escaso en los últimos años. Un ejemplo: el observatorio estatal por la convivencia escolar, que debe vigilar y coordinar acciones contra el acoso en las aulas y que debe tener al menos un encuentro anual, no se reúne desde 2011. El Ministerio de Educación aprobó el pasado viernes el real decreto para cambiar su composición.

EDAD DE LA VÍCTIMA



TIPO DE ACOSO ESCOLAR

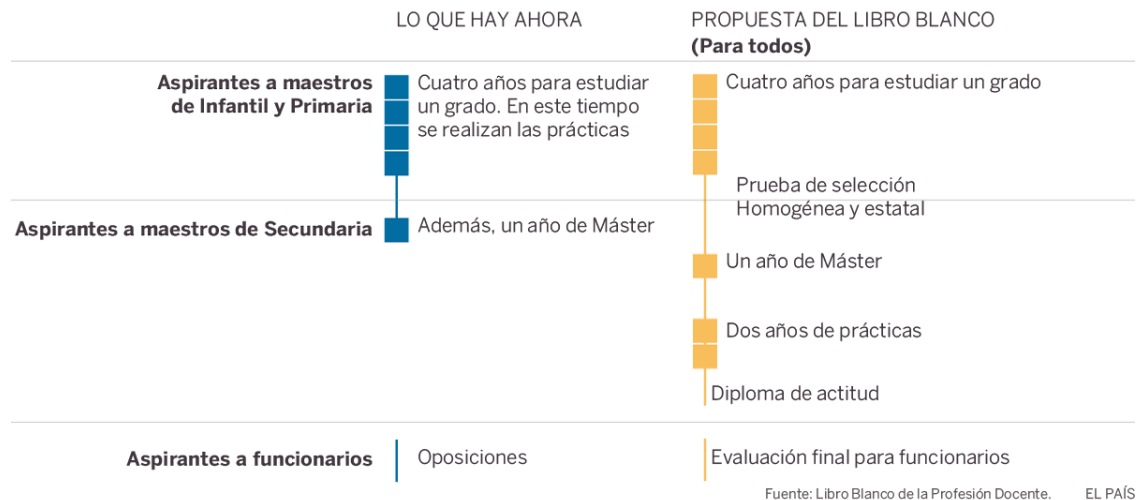


Fuente: Fundación ANAR. EL PAÍS

5. Los mejores profesores

Cómo elegir a los profesores, cómo formarlos a lo largo de su carrera y cómo garantizar tener a los mejores en las aulas es el debate no resuelto de la educación y una de las piezas angulares del futuro pacto, ya que todos los especialistas coinciden en que el docente es la clave del sistema. La última propuesta, encargada por el Ministerio de Educación a finales de 2015, fue el Libro Blanco de la Profesión Docente, que elaboró el filósofo José Antonio Marina sin que sus conclusiones hayan sido debatidas o aplicadas hasta la fecha. Proponía siete años de preparación para ser docente y una evaluación sistemática con consecuencias en el sueldo. Este gráfico es un resumen de su propuesta.

SELECCIÓN Y FORMACIÓN DE DOCENTES

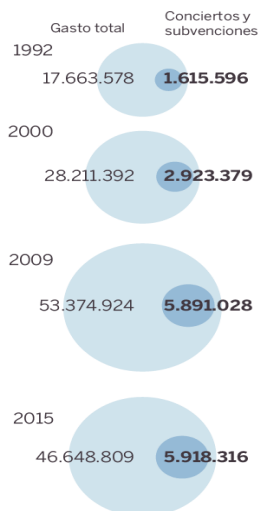


6. El papel de la concertada

Entre las medidas a debatir, los diputados han incluido la enseñanza pública “como pilar fundamental y el derecho a la educación” y un análisis de las redes concertada (privada sostenida con fondos públicos) y privada. Será otro de los puntos duros del debate, en el que se hablará también de financiación y de cómo se regula. En los años duros de la crisis, entre 2009 y 2015, el gasto público en España se desplomó un 12%, mientras que la partida para conciertos subió a su cifra récord.

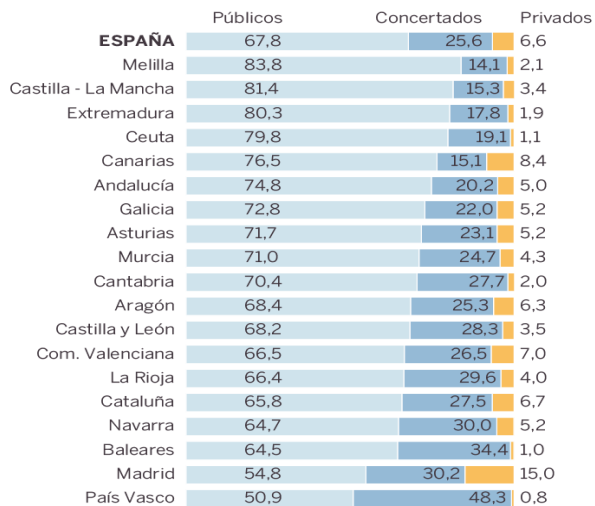
GASTO QUE DESTINAN LAS ADMINISTRACIONES A LA EDUCACIÓN

En euros



POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

% de alumnos por titularidad del centro. Curso 2015 - 2016



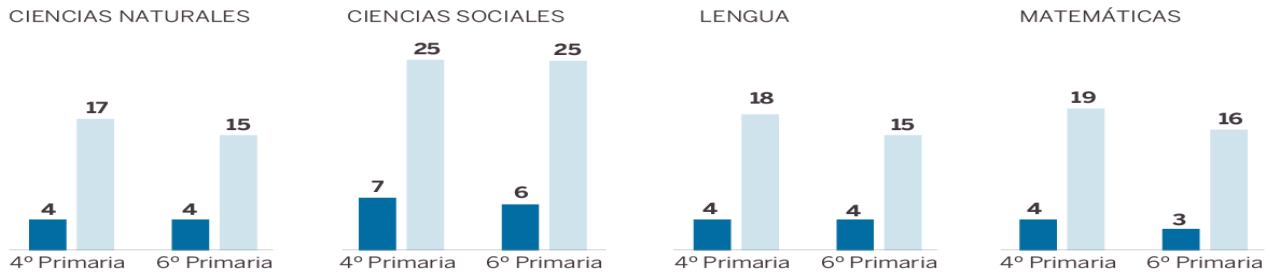
Fuente: Datos y cifras del curso escolar 2017/2018 (Ministerio de Educación). EL PAÍS

7. El currículo escolar

Este epígrafe es amplio. Incluye contenidos, organización, cómo incluir el tratamiento de derechos humanos, la igualdad o la violencia de género en las clases o la incorporación de nuevas materias. Una de las dificultades es cómo adapta cada comunidad autónoma luego las directrices generales. A principio de curso, la asociación de editores ANELE denunció que tenían que hacer hasta 25 libros diferentes de una misma asignatura y año por las exigencias y cambios de las autonomías.

EDICIONES DE LIBROS DE TEXTO POR MATERIAS

■ LOE (2011-12) ■ LOMCE (2015-16)



Fuente: Anele. EL PAÍS

8. Evaluación y calidad del sistema educativo

¿Cómo son los alumnos españoles respecto al resto de países? La fotografía que hace PISA, la evaluación internacional más famosa del mundo, deja tradicionalmente a España a mitad de tabla y con diferencias significativas por comunidades autónomas. Los partidos deberán consensuar además un modelo de evaluación alternativo a las repudiadas reválidas, que el Gobierno acabó dejando de lado y que no convencen ni en el PP.

COMPETENCIA EN CIENCIA

	2012	2015
Cast. y León	519	519
Madrid	517	516
Galicia	512	512
Navarra	514	512
Aragón	504	508
Cataluña	492	504
Asturias	517	501
La Rioja	510	498
C.-La Mancha	-	497
Cantabria	501	496
C. Valenciana	-	494
España	496	493
OCDE	501	493
Baleares	483	485
Murcia	479	484
País Vasco	506	483
Canarias	-	475
Extremadura	483	474
Andalucía	486	473

COMPREENSIÓN LECTORA

	2012	2015
Cast. y León	505	522
Madrid	511	520
Navarra	509	514
Galicia	499	509
Aragón	493	506
Cantabria	485	501
Cataluña	501	500
C.-La Mancha	-	499
C. Valenciana	-	499
Asturias	504	498
España	488	496
OCDE	496	493
La Rioja	490	491
País Vasco	498	491
Murcia	462	486
Baleares	476	485
Canarias	-	483
Andalucía	477	479
Extremadura	457	475

COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS

	2012	2015
Navarra	517	518
Cast. y León	509	506
La Rioja	503	505
Madrid	504	503
Aragón	496	500
Cataluña	493	500
Cantabria	491	495
Galicia	489	494
Asturias	500	492
País Vasco	505	492
OCDE	494	492
C.-La Mancha	-	486
España	484	486
C. Valenciana	-	485
Baleares	475	476
Extremadura	461	473
Murcia	462	470
Andalucía	472	466
Canarias	-	452

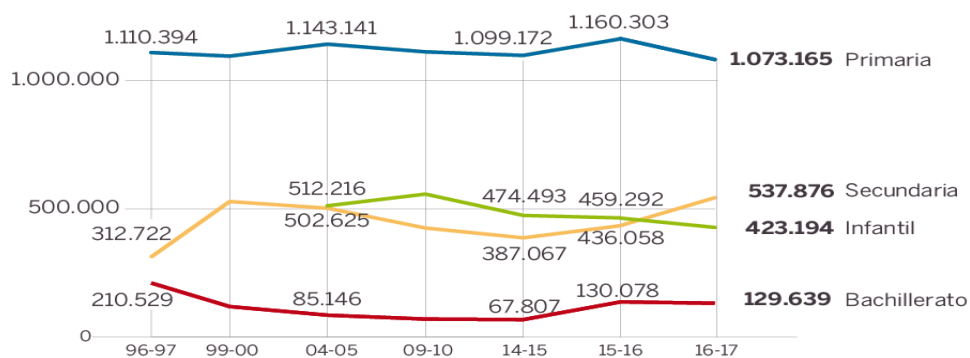
En 2012 no participaron Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Canarias. En el estudio de 2015, Ceuta y Melilla.

Fuente: OCDE. EL PAÍS

9. Religiones en plural

El guion del pacto las incluye así: "Enseñanza de las religiones" y propone la atención a las diversas religiones, etapas y cursos, contenidos y profesorado, aunque la confesión protagonista es la católica. La última reforma educativa, la LOMCE, volvió a incluir la materia de Religión entre las asignaturas cuya nota cuenta para la media final del curso. Y, dentro de la enseñanza pública, la matrícula se disparó en 1º de Bachillerato.

ALUMNADO INSCRITO EN RELIGIÓN CATÓLICA POR CICLOS EN EDUCACIÓN PÚBLICA



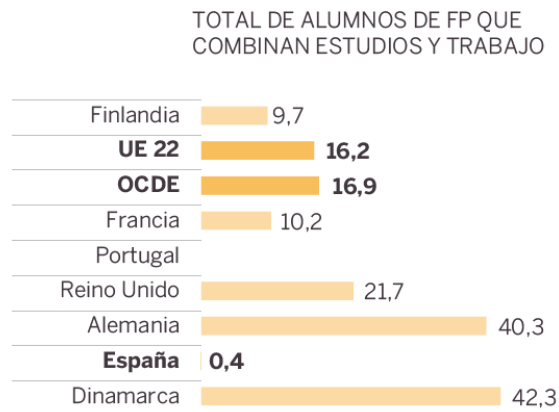
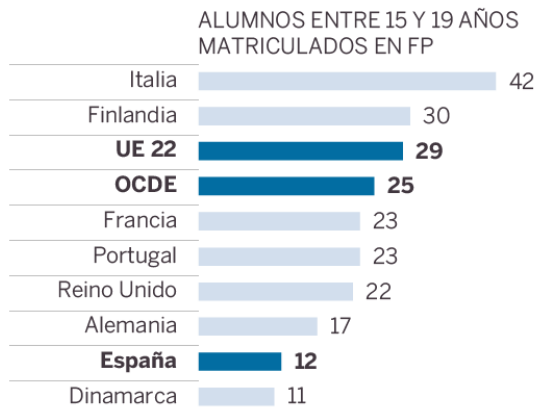
Fuente: Conferencia Episcopal. EL PAÍS

10. Impulso a la Formación Profesional

Es el apartado con más subepígrafes porque constituye el gran fracaso del sistema educativo. Hasta la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) destaca el bajo impacto de la FP en España, una etapa clave para mejorar las altas tasas de paro juvenil españolas, entre otras cuestiones. Solo el 12% de los alumnos están matriculados en FP, menos de la mitad de la media (26%) y menos del 1% reciben el modelo dual, que combina enseñanza con trabajo.

ALUMNOS QUE CURSAN FORMACIÓN PROFESIONAL

Año 2015, en % del total



Fuente: OCDE. EL PAÍS

europapress.es

La Subcomisión del Congreso para el Pacto educativo entra en materia el próximo martes, un año después de su creación

MADRID, 14 Ene. (EUROPA PRESS) –

La Subcomisión del Congreso para el Pacto Social y Político por la Educación retoma sus trabajos el próximo martes 16 de enero y comenzará a debatir sobre el contenido del mismo, después de nueve meses de comparencias de expertos y representantes de la comunidad educativa y casi dos para acordar el guión de los asuntos centrales a acordar de cara al documento que sus miembros entreguen al Gobierno para una futura ley educativa.

Previsiblemente, el martes los grupos parlamentarios abordarán, a puerta cerrada, el primer punto del listado pactado: 'El sistema educativo español. Diagnóstico, principios, fines y desafíos'. El guión se compone por 15 puntos, basados todos ellos en los temas marcados por los expertos que comparecieron en sede parlamentaria durante 2017.

La financiación del sistema educativo será otro de los primeros temas a tratar, comenzando por las partidas destinadas al Estado, las comunidades autónomas y los entes locales con competencias en la materia. En este punto, el acuerdo buscará también fijar un suelo de financiación marcando los objetivos y prioridades, así como las becas y ayudas al estudio que debe incorporar el sistema.

'Equidad e inclusión educativa' es el tercer punto del guión en el que se tratará el aumento del éxito escolar; la reducción del abandono educativo temprano; objetivos, medidas de mejora y recursos necesarios, y la "detección temprana, diagnóstico, metodologías y evaluación".

En este mismo punto, también se tratarán las ratios por aula, los refuerzos, apoyos, atención individualizada, adaptaciones, recursos humanos y otras medidas para alcanzar la equidad de la Educación, así como la educación especial y la convivencia escolar.

El documento que redactarán los diputados también abordará la profesión docente y, más concretamente, su formación, los sistemas de acceso, su carrera profesional y ejercicio y la formación continua de los profesores. La mayoría de los grupos coinciden en crear un sistema de selección como el MIR de los aspirantes a médicos.

LA ENSEÑANZA CONCERTADA

Una de las partes que estaba generando más desavenencias entre los grupos que componen la subcomisión es la relacionada con la redes de centros educativos: Pública, concertada y privada. El principal escollo se

encuentra en la financiación pública de los centros que separan a los alumnos por sexo, que el Gobierno blindó en la LOMCE.

Finalmente, se incluyó en este guión la enseñanza pública "como pilar fundamental" y el Derecho a la Educación como puntos a tratar, así como la enseñanza concertada, la privada y sus financiaciones, supervisión y regulación. En este sentido, también se tratará el currículo escolar y sus metodologías.

Modelos para la elaboración curricular, la organización de contenidos, el currículo inclusivo, el tratamiento de los Derechos Humanos y de los valores cívicos y constitucionales en el currículo, la educación en igualdad, los programas plurilingües o los niveles de decisión competencial en la elaboración curricular, son algunos de los temas que incluye este punto.

La distribución territorial de competencias y los modelos de coordinación, cooperación e inspección, son los aspectos que se incluyeron dentro del punto que trata el sistema territorial, mientras que el que se refiere a la evaluación y calidad del sistema educativo abordará los "finés de la evaluación", sus modelos de evaluación del aprendizaje" y las "evaluaciones internacionales".

Entre los últimos puntos a consensuar en el pacto está la autonomía escolar, la gobernanza de los centros y órganos colegiados, la participación de la comunidad educativa y la transparencia y rendición de cuentas del sistema, en el que previsiblemente se tenga que pactar un modelo de evaluación del sistema tras las polémicas 'reválidas' de la LOMCE.

Además, se hablará específicamente de los modelos de participación institucional y social, la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores y la I+D+i en el sector y las metodologías educativas al respecto.

LA ASIGNATURA DE RELIGIÓN

El penúltimo punto corresponde a la enseñanza de la asignatura de Religión, otro asunto que genera posiciones enfrentadas entre los grupos, ya que unos consideran que esta materia debe estar fuera del horario lectivo y otros creen que debe seguir en él y ser evaluable.

En este asunto de la Religión, primero se evaluará su carácter y educación, mientras que en este mismo apartado se abordará la atención a las diversas religiones, etapas y cursos, contenidos y profesorado, tal y como acordaron los grupos en su última sesión antes de las vacaciones navideñas.

Para el último lugar, el pacto ha dejado la Formación profesional, para la que se hará un diagnóstico, se marcarán objetivos y se tratarán sus modalidades. Este acuerdo buscará actualizar y crear títulos de FP y tratará la movilidad de su profesorado y alumnado, entre otras materias.

europapress.es

Los sindicatos docentes rechazan en bloque que el Ministerio de Educación cambie los temarios de las oposiciones

MADRID, 17 Ene. (EUROPA PRESS) –

Los representantes de los cinco sindicatos de enseñanza de la Mesa Sectorial de Educación (CSIF, ANPE, FE-CCOO, FesP-UGT y STES) han rechazado en bloque que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cambie y aumente los temarios de las oposiciones en 2020, pues en ese año seguirá vigente la oferta extraordinaria de empleo público para reducir el número de interinos no universitarios al 8%. Consideran que no tiene sentido modificar y aumentar los contenidos a mitad de este proceso, cuyo cierre está previsto para 2022, y teniendo en cuenta, además, que la Subcomisión para el Pacto Social y Político por la Educación está trabajando en un texto para sustituir a la LOMCE.

"Si finalmente hay una nueva ley educativa, ¿Cuál va a ser la vigencia de estos temarios?", ha cuestionado la responsable de Educación de FesP-UGT, Maribel Loranca, en declaraciones a Europa Press, que ha advertido de que la intención de Educación es aumentar en más del doble los temarios para el cuerpo de maestros y un "cambio sustancial" en los de Secundaria y Formación Profesional.

Loranca ha calificado la reunión de la Mesa Sectorial como "decepcionante", pues la "unidad sin suras" de los sindicatos sobre los temarios de las oposiciones "no ha servido de nada" al Ministerio de Educación para reconsiderar su postura. Según ha dicho, la única posibilidad de dar marcha atrás a esta decisión está en manos de las comunidades autónomas, que, a su juicio, pueden presionar al ministro Íñigo Méndez de Vigo.

"El ministerio no tiene en cuenta el carácter extraordinario de las convocatorias, a las que se presentarán muchas personas que han estado utilizando los actuales temarios y que, debido a las limitaciones de la tasa de reposición impuesta durante

EL PAÍS El contrato de aprendizaje y la inserción laboral de los jóvenes

En España, la ambigüedad de la nueva normativa y la diversidad de interpretaciones genera inseguridad jurídica a empresas

JORGE AZCÁRATE. 18 ENE 2018

Con un 39,4% de paro juvenil, una tasa de abandono escolar del 20% y un 35% de los jóvenes entre 25 y 34 años que no han acabado la educación secundaria obligatoria (este último dato aportado por la OCDE el pasado mes de septiembre), el contrato para la formación y el aprendizaje debería ser el instrumento esencial para la capacitación y el acceso al trabajo de los jóvenes que carecen ahora de titulación y de empleo. Lo es, de hecho, en países de nuestro entorno, especialmente en Alemania, que tiene un índice de desempleo juvenil del 7,9%, un porcentaje bajo si se compara con nuestro país y que se atribuye precisamente al buen funcionamiento de esta modalidad de enseñanza.

En España, sin embargo, la ambigüedad de la nueva normativa y la diversidad de interpretaciones que hace cada administración de los preceptos legales ha generado una gran inseguridad jurídica a empresas, alumnos/trabajadores y a las entidades formadoras y ha provocado que este tipo de contratos cayera en un 73% en un solo año. En 2016 se formalizaron únicamente 46.384 contratos de aprendizaje frente a los 174.923 de 2015, según datos del Servicio Público de Empleo (SEPE).

Sin embargo, el espíritu del Real Decreto 1529/2012 que desarrolla esa modalidad de formación dual, en la que se combina la instrucción práctica en el puesto de trabajo con la teórica impartida por las empresas de formación para el empleo, no era otro que combatir la alta tasa de paro juvenil, que dobla la media de la Unión Europea, y ofrecer una salida laboral a los jóvenes menores de 30 años sin titulación ni trabajo, a través de una herramienta formativa que les permite obtener un título académico oficial equiparable a la Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad, además de adquirir un conocimiento preciso de la función laboral que van a desempeñar.

Hablamos de un modelo de éxito en otros países europeos que no debería fracasar en España. Porque en la práctica el contrato de aprendizaje va más allá de la simple capacitación laboral y de la obtención de un título para unos jóvenes cuya escasa empleabilidad es una de las secuelas más dolorosas que han dejado la crisis económica y las burbujas financiera e inmobiliaria que la causaron. La formación dual, al tiempo que forma a los jóvenes para desarrollar un trabajo, facilita que se reenganchen a la educación y accedan a un empleo, lo que refuerza su socialización y les permite empaparse de valores positivos hacia el trabajo. En la línea de lo que dijo Benjamín Franklin ya en el siglo XVIII “dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

A ese objetivo respondía el Real Decreto 1529/2012, que, de hecho, facilitó que durante los años siguientes miles de jóvenes trabajadores accedieran a un empleo, debido a que tanto las empresas como los alumnos y las entidades de formación apreciaron las bondades de la normativa para hacer frente a la magnitud del problema. Sin embargo, su posterior modificación de enero de 2016 con la entrada en vigor de la impartición presencial y la teleformación como únicas opciones para la formación y el aumento de las trabas burocráticas generó una enorme inseguridad jurídica a los participantes, que lejos de incrementar el número de contratos de esta modalidad se retrajeron y se retiraron de un programa de formación dual tan necesario para la formación de nuestro jóvenes.

Un ejemplo claro del antagonismo entre lo inflexible y estática que es la normativa frente al dinamismo del mercado laboral son los plazos que se atribuyen a las administraciones públicas para autorizar el inicio de la actividad y que hacen que muchos empresarios desistan de contratar, porque no pueden planificar a tanto tiempo. Un rediseño general de la formación vinculada a estos contratos y la flexibilización de las normas, por ejemplo sobre la manera en que se distribuyen las horas de formación práctica y teórica o se realizan las tutorías, estimularían a las empresas a su utilización y permitirían que la oferta formativa se adaptara a las posibilidades reales de empresas y alumnos.

Pero el cambio más importante que se necesita para impulsar este tipo de formación y aproximarse así a los resultados de inserción laboral de los jóvenes que produce el modelo alemán, en el que se inspiró el real decreto de 2012, descansaría en la incorporación de procedimientos que faciliten casi de forma automática la autorización de este tipo de contratos, la vuelta de la formación a distancia para aquellas especialidades sin certificados de profesionalidad acreditados en teleformación y la libre elección de los alumnos/trabajadores de los módulos que les interesan.

Aumentar la competitividad

Esa modificación normativa debería ser el producto del trabajo conjunto y coordinado de expertos, agentes sociales y entidades prestadoras de los servicios de formación, que tienen una amplia experiencia sobre el terreno y conocen la complejidad del contrato para la formación y el aprendizaje en el que el alumno tiene que desempeñar su trabajo remunerado en una empresa y dedicar una parte de su jornada laboral a la formación lectiva.

Ganar el desafío de incorporar al mercado laboral a cientos de miles de jóvenes españoles que ahora se encuentran sin titulación y sin trabajo es esencial no solo para su futuro como personas integradas socialmente, sino también para incrementar la competitividad de nuestras empresas y de nuestro país en un mundo globalizado. Conseguirlo requiere de las administraciones públicas más agilidad y flexibilidad en la

normativa sobre formación para el empleo, y en particular sobre el contrato para la formación y el aprendizaje. Lo que unido a una interpretación más homogénea de las normas y a la potenciación del conocimiento público de esta modalidad contractual alentaría a impulsar esa actividad formativa a empresas, alumnos y entidades formadoras que, pese a las dificultades, mantienen su vocación por la formación en las empresas y la cualificación de los desempleados así como la apuesta por la calidad, la innovación y la mejora metodológica en los modelos pedagógicos de formación presencial y no presencial.

Jorge Azcárate es presidente de la Asociación Nacional de Centros de e-Learning y Distancia (ANCED)

MAGISTERIO

De la dirección escolar administrativa al liderazgo pedagógico

La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Públicos (Fedadi) ha presentado recientemente un Marco Español para una Buena Dirección que pretende recoger el conjunto de “competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección”, al tiempo que demanda las “condiciones necesarias para llevarlas a cabo”.

Diego Francesch

La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Públicos (Fedadi) ha presentado recientemente un Marco Español para una Buena Dirección que pretende recoger el conjunto de “competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección escolar en España”, al tiempo que demanda las “condiciones estructurales y organizativas necesarias para llevarlas a cabo”. Según figura en la introducción, este marco supone un “cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones que deben cumplir quienes ejercen la dirección escolar, delimita sus competencias”. Además, diseña un “mapa de dimensiones, competencias y prácticas profesionales que comprenden el ejercicio de una ‘buena’ dirección”. También configura un “perfil de desempeño” de acuerdo con las tendencias internacionales y lo que la investigación muestra sobre prácticas de éxito en la dirección. Déficit de identidad Según Fedadi, “la dirección escolar en España arrastra un déficit de identidad profesional”. “Estar provisionalmente en la dirección, sin formación específica para su ejercicio, no ha contribuido, en muchos casos, a sentirse individualmente como tal director o directora”, reconoce el documento. Por otra parte, la “falta de profesionalización en la selección” ha impedido reconocer que las tareas y competencias que se exigen a la dirección configuran una actividad “distinta de la docencia”, dice el documento. “La reiterada falta de personas dispuestas a asumirla, seguramente, es producto entre otras razones de un malestar identitario”, añade el marco. Una de las reivindicaciones de este marco de la dirección es reivindicar el “profesionalismo” de la dirección. A este respecto, el documento señala que “la dirección escolar en España en las últimas décadas presenta graves déficits para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos”. Y añade: “De modo creciente se ha ido mostrando insuficiente para el ejercicio de un liderazgo pedagógico, donde cada equipo directivo pueda hacerse cargo y responde, con los apoyos oportunos, de la mejora educativa de su centro”. Para avanzar en esa profesionalización, el marco propone “contar con unos equipos directivos con capacidad pedagógica, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección”. Por otro lado, “para tener capacidad de mejora, el liderazgo ha de estar distribuido o compartido entre todos los miembros, haciendo del centro un proyecto conjunto de acción”, añade. Por eso, la profesionalización que se reclama “no tiene por qué oponerse a la participación democrática, dado que el ejercicio del liderazgo exige la implicación del profesorado y del resto de agentes educativos”, señala el documento. Pero ese liderazgo pedagógico que propugna el documento, más allá de una dirección administrativo-burocrática como la que prima en este momento, requiere –según el documento– de, entre otros, “autonomía y dirección pedagógica”, dos “potentes dispositivos para que las escuelas, como organizaciones, puedan dar respuestas personalizadas acordes con las demandas de sus respectivos contextos”. Según este marco, el “reto para los directivos escolares” radica en conocer las buenas prácticas existentes y adaptarlas al contexto específico de cada escuela. Elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de aprendizaje del alumnado y proporcionar experiencias valiosas de aprendizaje son tareas exigibles independientemente del contexto social en que se encuentra el centro educativo. Para ello, la Fedadi, de acuerdo con otras asociaciones con las que se ha consensuado este documento, señala que “la clave está en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde fuera, tratar a cada centro como único: poner en marcha modos, estrategias y herramientas válidas para ayudarle en su desarrollo”. Esto requiere una dirección escolar “más profesionalizada, en la que la formación y la práctica ocupan un lugar indiscutible”, añade el marco. Selección y evaluación El documento también propone “mejorar los procesos de selección, de formación y de evaluación de la dirección”. Una “mejora escolar basada en datos” precisa “impulsar la autoevaluación, al tiempo que colaborar con las evaluaciones externas, de modo que se puedan tomar de modo informado las decisiones oportunas”, dice el documento. “La evaluación interna es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora”, añade el texto de los directores. Entre las cualidades para una buena dirección escolar, el documento señala “las

destrezas propias de los verdaderos líderes, como son la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, la experiencia para planificar la mejora y para mantener el esfuerzo sostenido de las personas”. Por último, el documento propone incorporar a la práctica de la dirección escolar en España el concepto anglosajón de “liderazgo para el aprendizaje”. “En los contextos escolares –señala el marco– el aprendizaje valioso no ocurre normalmente por accidente”. El equipo directivo debe orientar su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje del alumnado, del profesorado, de los coordinadores de proyectos o de los jefes de seminario. “La preocupación principal de los equipos directivos se centra, por tanto, en lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos”, añade el texto.

DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE A LAS REDES DE CENTROS

El Marco para una buena dirección explicita dos líneas de acción claves de un liderazgo pedagógico: el llamado “liderazgo distribuido” y el “apoyo y acompañamiento al profesorado”, que tendría su máxima expresión en hacer del centro una “comunidad profesional de aprendizaje”. Liderazgo distribuido, mejora de los procesos pedagógicos y favorecer el aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un “trípode donde se asientan actualmente las bases más prometedoras de mejora”, dice el documento. nn Actualmente, “mover un centro escolar no puede depender de una sola persona o del equipo directivo”, reconocen los autores de este documento. “Como sabemos, más bien, el ejercicio de un liderazgo pedagógico consiste en distribuir o compartir tareas y responsabilidades, que hagan crecer el centro como organización”. Por ese motivo, “equipos directivos y profesorado colaboran para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro”. nn Según este documento, “el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible desarrollar el ‘capital profesional’ de los docentes como individual, como equipos y del centro escolar como conjunto”.

“Buenos docentes trabajando juntos en cada escuela son la base firme y sostenible de la mejora, el principal activo para transformar la enseñanza en cada escuela”, dice el Marco para una buena dirección. “De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Pero, a la vez, necesitamos mucho más ‘capital social’ dentro de nuestras escuelas entre los profesionales, y también a través de la escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela”. Además, añade que “la comunidad de aprendizaje va más allá de propio centro”, por ello, el documento propone crear “una red específica de centros que apuestan por una metodología concreta”

Alberto Arriazu Presidente de Fedadi y director del IES “Navarro Villoslada”

“Ser un buen profesor no te convierte en un buen director”

Analizamos con el presidente de Fedadi y director de un centro público en Pamplona, la situación que atraviesan los equipos directivos en los centros públicos. Arriazu se muestra franco y directo.

JOSÉ M^a MOYA

Con motivo del XXXVI Congreso organizado por Fedadi en Madrid, entrevistamos a su presidente, Alberto Arriazu. Con más de 25 años de docencia a sus espaldas, 12 de ellos como director del IES “Navarro Villoslada” de Pamplona, este ingeniero de formación y catedrático de Tecnología compagina sus funciones directivas y representativas (vicepresidente de ADI, asociación de la que fue presidente entre 2005 y 2008, y ahora presidente de Fedadi) con la docencia. Alberto Arriazu es contundente en la defensa y dignidad de la enseñanza pública.

Pregunta. ¿Cómo debería ser el director? ¿Cuáles son las funciones directivas y por qué no satisface el modelo actual?

Respuesta. Necesitamos que la función directiva sea reconocida profesionalmente, eso significa que tiene que tener atribuciones, formación y reconocimiento. Actualmente se dan situaciones como que nadie quiere ser director de un centro, es una de las cosas que chocan porque en otros sectores la gente quiere ascender, aquí no. ¿Por qué? Creo que es porque la función directiva no tiene atribuciones, ni formación, ni reconocimiento. Una de las cosas que más mejora los resultados en el alumnado es tener un equipo directivo comprometido, formado y con autonomía para llevar a cabo las decisiones que hay que tomar.

P. ¿Debería ser independiente del Claustro de profesores?

R. Debería de confluir con la participación del Claustro. No puede ser un satélite que aparezca porque el Claustro, tiene que seguir el proyecto del centro, pero tiene que ser capaz de tomar decisiones, a pesar del Claustro de profesores.

P. ¿Quién debería elegir al director del centro?

R. Se debería decidir entre la Administración y el centro.

P. Así se elige ahora, ¿no?

R. Sí, pero me gustaría una elección profesional, es decir que la gente que evalúe el proyecto afín al director esté capacitada para evaluar. Ahora mismo te puede evaluar un profesor o una persona del Consejo Escolar que no sabe evaluar un proyecto educativo. Yo quiero que sea el centro, que sea la Administración quien elija, pero que se elija de una manera profesional.

P. ¿No se atreve a proponer un Cuerpo de Directores?

R. Tengo dudas de si esa sería la solución.

P. Pero, desde luego, algo lo más parecido a eso, ¿no?

R. Lo que tiene que estar claro es que un director es diferente de un profesor. Yo doy clase, y nada tiene que ver mi trabajo dando clase con mi trabajo haciendo labores directivas. Ser un buen profesor no te capacita para ser un buen director.

P. Aún así, ¿sería conveniente que los directores diesen alguna clase?

R. No lo veo necesario. Yo doy clase solo porque me gusta. No aporta nada a la función directiva el dar clase.

P. Ese modelo se asemejaría más al modelo anglosajón.

R. Es distinto. Yo, por ejemplo, cuando quiero llevar a cabo un proyecto directivo me encuentro con la negativa del profesorado. Yo quiero tener autonomía para poder “obligar”, para poder ir con un proyecto que luego tiene que dar resultados. Hacer lo que se hace en cualquier empresa.

P. Parece que estamos hablando de otro planeta.

R. Estamos aquí para que los niños aprendan más y mejor.

P. Se ha puesto tanto énfasis en que los centros educativos no son empresas... Es cierto que no lo son, pero al final parece que son organizaciones “de otro planeta”. Pero tiene que haber un organigrama y un director.

R. Los centros tienen que dar resultados. No puede ser que un centro, año tras año, saque malos resultados y no pase nada. Si un equipo directivo no tiene capacidad de mover el centro para que eso mejore, no va a funcionar nunca.

P. ¿Los centros tienen que ser competitivos?

R. Los centros que no buscan esa competitividad van a fracasar. Hay que buscar la excelencia, pero parece que esas palabras a la gente le dan repelús. Yo tengo hijas y quiero que mis hijas busquen la excelencia y quiero que vayan a un centro que busque la excelencia. Buscar la excelencia es sacar lo mejor de cada chaval, para algunos chavales será ir a la universidad y otros hacer una FP de Grado Medio. Que haya chavales que no terminen la ESO es un fracaso educativo. Y no puede ser que permitamos que eso ocurra.

P. He oído a compañeros tuyos directores se quejan de la poca capacidad que tienen para seleccionar su equipo. ¿Es muy difícil?

R. Sí, por ejemplo, si un centro apuesta por un proyecto innovador, de cambio, no puede ser que haya unas personas que pasen de eso y no pase nada. No puede ser. Después, si los resultados que hemos dado son malos, que nos quiten, porque habremos demostrado nuestra incompetencia. Pero tampoco te quitan pese a tener malos resultados. Ese es el mal endémico del sistema educativo.

P. ¿Se ha ido muy lejos con los conceptos de participación de la comunidad educativa y la democracia en las aulas?

R. Claro. La persona que tiene una visión para tomar decisiones no tiene la misma visión que un profesor que solo se dedica, en cuerpo y alma, a dar su asignatura.

P. ¿La distancia que tiene el director con los problemas educativos es la adecuada?

R. A mí me suelen decir: “No das clase, no estás en la realidad”. Estoy en la realidad de los 100 profesores, no de uno en particular.

P. ¿Es cierto que los profesores no les ven tanto como directores sino como colegas, como compañeros?

R. Sí, y habría que marcar esa distancia.

P. ¿En este aspecto la enseñanza pública debería mirar un poco a la privada, a la concertada, a cómo funcionan?

R. Ojalá pudiésemos hacer selección de personal como hacen ellos. La gente piensa que en la Concertada cogen al sobrino del cura, y eso es algo de antes. Ahora la forma de contratación, si no son tontos, es profesional, por lo menos es más profesional que la nuestra.

P. ¿Le parece que el MIR educativo puede ser una solución para mejorar el acceso?

R. No cabe duda que la formación con la que vienen los profesores es muy escasa. Los profesores no proceden del mundo educativo. El máster no ha dado los resultados que se esperaban. Sería bueno que hubiese un MIR, pero no todos los centros son capaces de impartir un MIR.

P. ¿Le parece bien que se demuestre que se sabe llevar a la práctica la teoría?

R. Sí, ojalá llegásemos a un escenario así.

+ Docente con experiencia Alberto Arriazu (Pamplona, 1963) es catedrático de Secundaria de Sistemas Electrónicos y Tecnología y presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (Fedadi), además de llevar dirigiendo durante más de 12 años el IES "Navarro Villoslada".

+ Qué es Fedadi.

Fedadi es la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos. La misión de Fedadi es la defensa y mejora del servicio educativo público como eje vertebrador de la sociedad, la mejora urgente de la función directiva, profesionalizándola, perfeccionando la formación y el ejercicio de la dirección en los centros, impulsando las buenas prácticas y la cooperación entre directivos, y la coordinación y representación de las diferentes asociaciones.

+ IES "Navarro Villoslada" Este instituto navarro es el único instituto público de la comunidad en el que todos los años la demanda supera con creces a la oferta de plazas. El instituto fue galardonado con el Sello de Calidad Europeo en su primera participación el curso pasado en los programas e-Twinning tras obtener, con anterioridad, el mismo reconocimiento a nivel nacional.

ESCUELA

El Pacto Educativo, pospuesto una semana por la incapacidad de los grupos de acordar la forma de votar las medidas

La subcomisión del Congreso encargada de diseñar el Pacto Educativo ha decidido darse una semana de margen para que los grupos solucionen las primeras discrepancias surgidas sobre la metodología para ir aprobando medidas: mientras el PP plantea un acuerdo mínimo de dos tercios, lo que supondría que todos los puntos deban contar con su aprobación, Unidos Podemos aboga por rebajar el listón mínimo a la mayoría absoluta, lo que ampliaría el margen de maniobra de la oposición, o bien exigir unanimidad.

En la primera reunión de este órgano tras el parón navideño, que ha durado unas tres horas, los miembros de la subcomisión se han centrado en consensuar la metodología con la que llevarán a cabo los próximos encuentros. Según ha explicado a Europa Press la presidenta de la subcomisión, la diputada 'popular' Teófila Martínez, se ha acordado que todos los partidos acudan a las reuniones con sus medidas definidas para, luego, ser debatidas entre todos.

TIEMPO PARA PREPARAR LAS MEDIDAS

Esta decisión ha llevado a la presidenta, según ha señalado, a no "usar" la convocatoria solicitada para este miércoles. El objetivo, según ha indicado, es darse una semana de margen para que las formaciones puedan preparar los documentos para las próximas reuniones.

Sin embargo, el portavoz de Educación de Unidos Podemos, ha señalado que lo que ha llevado a la cancelación de la próxima reunión son las discrepancias en materia de votación y la intención de que los grupos puedan hablar entre ellos para "desencallar" esta situación que, según advierte, puede terminar con un pacto "muy condicionado a lo que quiere el PP".

Sánchez ha explicado que el PP ha defendido la mayoría por dos tercios (el equivalente a sumar 233 diputados) avisando de que "no se va a mover de esta propuesta" porque quiere "un consenso amplio". Pero el diputado morado ve en esta decisión una estrategia de los 'populares' para tener poder de veto, porque "ni siquiera un acuerdo de todos los partidos de la oposición" podría salir adelante sin el Grupo Popular.

CIUDADANOS TAMBIÉN PREFIERE DOS TERCIOS

Ciudadanos también prefiere la idea de la mayoría de dos tercios ya que sabe que PP y PSOE ya no tienen votos suficientes para ir aprobando medidas solos y necesitarán el respaldo de un tercer partido, un papel determinante que los 'naranjas' reclaman para sí mismos. La portavoz de Educación de Ciudadanos, Marta Martín, ha apuntado que ellos plantean los dos tercios como "una mayoría amplia que permite hablar de pacto y que también permite cierta flexibilidad en los acuerdos".

Martín y la portavoz del PSOE en esta materia, Luz Martínez Seijo, han explicado a Europa Press que el debate sobre el sistema de votación ya se había cerrado en reuniones anteriores y que se había acordado la

mayoría de dos tercios entre todos los grupos. Sin embargo, y sin que estuviera en el orden del día, Unidos Podemos ha reabierto este martes el tema.

Durante la reunión, los de Pablo Iglesias han planteado dos alternativas a los dos tercios: la mayoría absoluta y la unanimidad. Esta última, según ha apuntado el portavoz morado de Educación, se practicó durante el Pacto contra la Violencia de Género, y permitió que en el texto se incluyeran todas las medidas pactadas por todos los grupos, mientras que aquellas que no conseguían la totalidad de los apoyos, pero sí una mayoría, se presentaban como votos particulares y al final pueden incorporarse al pacto al aprobarse en el Pleno.

Por su parte, "la mayoría absoluta permite varias alternativas de acuerdo, como pueden ser PP, PSOE y Ciudadanos o PSOE, Ciudadanos y Podemos, o estos partidos con otros grupos más pequeños", ha defendido Javier Sánchez.

EL PSOE PLANTEA UNA POSICIÓN "INTERMEDIA"

Sin embargo, para el PSOE estas dos opciones tampoco son válidas. La mayoría absoluta no le parece suficiente para un pacto de estas características "que busca perdurar en el tiempo", y la unanimidad no lo ve "realista". Por ello, según ha apuntado Martínez Seijo, se decantan por un "sistema intermedio" como es la mayoría por tres quintos (210 diputados en el Congreso) y que, a su juicio, es una forma de "dar cabida a un mayor número de sensibilidades".

"Las posiciones van a ser plurales y se puede jugar con ello. Tres quintos permitirán conseguir un consenso amplio sin que ningún partido tenga veto", ha concluido.

Bajar a 210 diputados tendría otra consecuencia, y es que si el PP y el PSOE acordaran una medida, ya no necesitarían ni a Ciudadanos ni a Podemos para sacarla adelante.

El Gobierno ha pedido la devolución de las becas a más de 135.000 alumnos desde 2012, por una cuantía de 190 millones

El Gobierno ha solicitado la devolución de becas, tanto universitarias como no universitarias, a un total de 135.112 alumnos desde el curso 2012-2013 hasta el 2016-2017, reclamando una cantidad que supera los 190 millones de euros, según ha informado el Ejecutivo en respuesta a una pregunta parlamentaria realizada por el diputado socialista Miguel Ángel Heredia.

Desglosado por cursos académicos, el Gobierno precisa a través de un cuadro que en el curso 2012-2013 se abrieron un total de 39.174 expedientes de devolución, mientras que en el curso siguiente bajó hasta los 31.058. Este descenso se mantuvo en los dos años siguientes, con 27.142 peticiones de devolución en 2014-2015, 24.594 en 2015-2016 y 13.144 en el curso 2016-17.

Esta bajada en la apertura de expedientes, se refleja en las cantidades solicitadas que en 2012-2013 ascienden a 62,6 millones de euros, mientras que en 2013-2014 caen hasta los 41,3. En 2014-2015 la previsión es de recaudar 37,9 millones de euros, algo más que lo solicitado en 2015-2016, cuando se reclaman 31,3 millones. Ya en el curso pasado, las cifras bajan hasta los 16,9 millones de euros.

Tras esta respuesta, Heredia ha denunciado que la labor del Gobierno en estos últimos años ha sido la de "poner más difícil a los alumnos continuar sus estudios" al "endurecer los criterios para poder mantener la beca". "Pero, además, ahora pueden meter a una familia en un problema económico si tienen que devolver el importe de la beca", apunta.

MÁS DE 13.000 EXPEDIENTES

Los socialistas han explicado que la devolución de la beca es un proceso que ya se exigía, pero, a su juicio, los expedientes de reembolso del importe de la misma "se han disparado desde la reforma". Así, denuncian que cada vez son más causas las que desembocan en un expediente de devolución, como puede ser no aprobar el 50% de las asignaturas matriculadas (el 60% en algunas titulaciones) o no certificar que se ha asistido al 80% de las clases, en algunos casos.

"Antes de la reforma del Gobierno del PP, el número total de expedientes de devolución no alcanzaba los 10.000 al año. En el primer curso de implantación de esa reforma, el 2012-2013, los afectados se incrementaron hasta casi 40.000. Desde entonces, en ningún curso se ha bajado de un mínimo de 13.000 expedientes de devolución de la beca", ha insistido Heredia.

La información facilitada por el Gobierno determina también que, en los cinco últimos cursos, se han devuelto voluntariamente 70.910 de éstas becas, concretamente, 30.877 en niveles universitarios y 40.033 en niveles no universitarios.

El PSOE ha decidido presentar en el Congreso una batería de iniciativas para que el Gobierno aclare qué medidas piensa adoptar para que sean devueltas las 54.670 becas restantes, porque, según ha señalado Heredia, "hay muchas familias cuya situación económica sigue siendo muy dura y tendrán serias dificultades para poder devolver una beca de hace cinco cursos".

 **el diario de la educación**

“La educación inclusiva es una herramienta para construir democracia”

Para Roger Slee una de las claves de la inclusión es la flexibilización del sistema: currículo, evaluación, organización. Para que todo el alumnado sea parte de la comunidad educativa.

Roger Slee es una de las voces mundialmente más respetadas en el ámbito de la educación en la diversidad, en buena parte gracias al impacto de su libro *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*, que en castellano se tradujo por *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva* (Editorial Morata, 2012). Slee es profesor de la University of South Australia y editor de la *International Journal of Inclusive Education*. Hace unas semanas pasó por Barcelona para participar en el Congreso Barcelona Inclusiva y con su primera reflexión ya se puso al público en el bolsillo. La educación inclusiva, afirmó, nos invita a pensar en qué tipo de mundo queremos vivir y en qué tipo de mundo queremos que vivan nuestros hijos.

¿La inclusión va de hacer un mundo mejor?

Pues claro. La educación inclusiva nos plantea preguntas como: ¿queremos que nuestros hijos crezcan en un mundo donde se pueden sentir *outsiders*, excluidos o marginados? ¡No! Queremos que crezcan en un mundo pacífico, inclusivo, en el que la diferencia está valorada. El sociólogo francés Alain Touraine escribió un libro titulado *¿Podremos vivir juntos?* donde dice un par de cosas muy interesantes. La primera es que si quieres encontrar una medida del espíritu de una sociedad fíjate en su sistema educativo, eso te dirá si una sociedad es justa, pero también dice que si queremos aprender a vivir juntos sólo lo podemos hacer a través de una educación democrática y una educación sobre democracia. Por eso pienso que la inclusión es en el fondo una herramienta para construir democracia. Uno de los requisitos de la democracia es que la gente esté incluida, que su voz se escuche. O sea que incluir alumnos con diferencias de todo tipo es una forma de asegurar que la educación que reciben es un aprendizaje sobre democracia. En unos tiempos donde la democracia está en peligro, donde crece la exclusión, la educación inclusiva es extremadamente importante.

¿Cómo están las cosas en Australia, en relación a la educación inclusiva?

Nos pasa como a otros muchos países. Puedes encontrar comunidades escolares que están haciendo cosas excelentes, muy inclusivas, escuelas que valoran a todos sus alumnos, que trabajan de forma incansable para mejorar las experiencias escolares y los resultados de los estudiantes, que involucran a las familias... Pero a la vez puedes encontrar escuelas poco dispuestas a trabajar en la educación de los diferentes, como los alumnos con discapacidad. Muy a menudo te dirán que sus maestros no tienen las habilidades o los recursos para hacerlo, o la experiencia para educar a niños con discapacidad. En Australia el principal indicador de alumnos con bajo rendimiento son los de origen aborígen, un segundo grupo son los hijos de familias pobres, un tercero sería la discapacidad y hay un último otro grupo que acababa prematuramente su escolarización, que son las mujeres. El problema siempre ha sido el patriarcado, presente en el currículo, en las estructuras de escolarización, en la distribución de recursos.

¿Tienen escuelas especiales?

Las tenemos, y hay jurisdicciones que tienen un porcentaje de alumnos con discapacidad más elevado en estas escuelas que otros. Y te encuentras cosas como que en un Estado tan grande como Queensland, en el sur, hay muchas escuelas especiales, mientras que si vas al norte no hay ni una. Bueno, ahora ya hay una, construida por el gobierno hace un par de años. Y tenemos un problema de sobrerepresentación de los alumnos aborígenes en las escuelas especiales. Porque los aborígenes antes no iban a la escuela o iban a escuelas diferenciadas, donde les enseñaban cómo no ser aborígenes.

Aquí nos pasa una cosa similar. En las escuelas de educación especial el porcentaje de población escolar de origen migrante supera en mucho el porcentaje del sistema ordinario.

Sí, y en los EE.UU. verás que hay más afroamericanos, y en Inglaterra más alumnos de origen caribeño, y en Nueva Zelanda alumnos de origen maorí. Y en ninguna parte del mundo la educación especial ha sido capaz de dar una respuesta satisfactoria al por qué pasa esto. En el fondo, el mensaje es que estas poblaciones son menos inteligentes que el resto, lo cual es ridículo. O sea que en realidad estamos ante un fracaso sistémico.

En su conferencia ha explicado un caso de un niño al que ponían en una jaula que me ha parecido escalofriante.

Le puedo enseñar una foto. Era un aula de una escuela de primaria de Canberra, y el director usó unas barras de goma para construir una jaula en un aposento al lado del aula, donde tenían al niño, que por una pequeña

puerta podía ver lo que sucedía en el aula. Dijeron que era por su seguridad y por la del resto de alumnos de la escuela.

Lo interesante es el debate que se abrió a raíz del escándalo.

Se convirtió en noticia nacional. El gobierno local, el estatal y el ministro, todos condenaron el hecho. Obviamente, hicieron retirar la jaula, pero cuando se convirtió en noticia hubo diferentes asociaciones de madres y padres de toda Australia diciendo que su hijo no estaba en una jaula, pero que durante buena parte del horario escolar estaba excluido, y preguntando si no era eso otra forma de jaula. En Queensland un padre lo denunció y el gobierno estatal abrió una investigación sobre la situación de los alumnos con discapacidad, en la que participé, y la administración ordenó cerrar todas las aulas de educación especial dentro de centros ordinarios.

En España da la impresión de que en primaria la idea de inclusión está muy aceptada, pero que en secundaria hay muchas resistencias. ¿Qué les diría a los profesores de instituto con pocas ganas de abrirse a la diversidad?

Les diría que estamos ante una tradición de la escolarización secundaria, y que no tiene que ser así necesariamente. Los institutos ponen más el énfasis en los exámenes y los resultados, esto genera desventajas a algunos alumnos, y ahora no hablaría de los que conocemos como discapacitados. Los institutos tienen tendencia a ser menos flexibles en la forma de enseñar, de organizarse y de evaluar, pero si siguen el principio de que todos los alumnos pertenecen en la escuela, que todos pueden aprender, encontrarán formas de permitir a los jóvenes demostrar éxito de formas diversas. Por ejemplo, si la única opción de un alumno para demostrar lo que ha aprendido es un examen escrito habrá unos cuantos que quedarán marginados automáticamente, pero si les das la opción de hablar y quizás grabarlo, o de hacer algo en una pantalla en vez de un papel, si les permites usar diagramas o trabajar en grupos, entonces verás que hay diferentes formas de permitir al alumnado demostrar su éxito. También en mi país por desgracia los institutos se focalizan en formas muy estrechadas de examinar. Esto quiere decir que son mucho menos innovadores de lo que pretenden ser.

¿La clave es la flexibilidad, también en el currículum?

Es un problema que el objetivo sea que todo el mundo salga con el mismo nivel, tendría que haber más flexibilidad. Y es un problema que las escuelas sean evaluadas según las notas de sus alumnos, porque entonces empiezan a elegir con quiénes quieren quedarse y con quiénes no. En Australia tenemos una ley sobre discriminación de personas con discapacidad que dice que todos los alumnos tienen que ir a la escuela ordinaria, pero añade: "A no ser que hacerlo cause una indebida dificultad institucional". Recuerdo una vez que un profe me dijo: "¿Qué pasa si tengo en la clase 30 alumnos con discapacidad?". Le respondí que el único lugar donde esto podía pasar era una escuela especial para alumnos ciegos. Es increíble que te puedan preguntar cosas así.

Está claro que quien lo hacía no ponía en valor la diversidad.

Exactamente, tenemos un problema de capacitismo [en inglés, *ableism* es la palabra con que se describe la discriminación de personas con discapacidad]. Nuestros profesores hablan de los alumnos con necesidades educativas especiales, esta expresión vino de Mary Warnock, en 1978, y es una categoría maltratada.

Aquí es la expresión que utilizamos, pensaba que era la correcta. ¿No le gusta?

¡No! Porque todos los alumnos tienen necesidades educativas, y estas necesidades variarán en contextos diferentes. Yo cuando en una investigación hago trabajo de campo no tengo problemas, pero cuando hago investigación estadística necesito un montón de apoyo. O sea que en función de cada momento uno necesita un tipo de apoyo u otro.

Antes me ha hablado de la evaluación, pero yo no tengo claro que el problema venga por aquí o de no saber qué hacer con el alumno no estándar.

Y la razón es muy simple, y es que ellos han creído en el trabajo segregado. Hace muchos años un antropólogo norteamericano, Jules Henry, publicó un artículo titulado "Educación para la estupidez" (Education for Stupidity), donde explicaba que el efecto de la segregación es que las personas no saben cómo comportarse cuando están en compañía de personas diferentes. Mientras veía que chicos que crecieron con otros chicos que quizás eran sordos o tenían problemas de audición o ciegos o con baja visión o con problemas de movilidad o de conducta, o que eran de otras etnias, es decir, que los chicos que habían crecido en compañía de la diferencia no tenían ese problema que tienen los adultos que crecieron en mundos separados. Y esto es el que les pasa a los profesores, que no han crecido como profesionales en la diferencia. Pero a mayor separación, mayor ignorancia.

¿Por dónde debería empezar un profesor para adaptarse a la diversidad del aula?

Si quieres saber cómo ser mejor profesor para tus alumnos lo primero que tienes que hacer es hablar con las familias. Son las primeras maestras de los niños, o sea que si tienes una buena comunicación con ellas será más fácil que aprendas qué gusta y que no a los niños, sus aficiones, sus habilidades, sus talentos. Les tienes que usar como consejeros para salir adelante. La otra cosa es hablar con otros maestros y con diferentes grupos de la comunidad para obtener información y apoyo de ellos. Muchas veces he visto que las entidades sociales de una comunidad son muy buenas proveedoras de información, que es útil para la comunidad pero también para sus escuelas.

En la mesa redonda ha mencionado que los alumnos con discapacidad que van a escuelas especiales lo tendrán más difícil cuando sean mayores.

Lo que nos dicen los estudios es que los chicos con discapacidad que crecen en segregación serán menos propensos a llegar al instituto o a encontrar un buen trabajo a tiempo completo, mientras que los que van a la escuela del barrio tendrán más opciones. La Universidad de Sidney ha desarrollado programas sobre las opciones de jóvenes con discapacidad de llegar a tener estudios universitarios, incluso quienes tienen discapacidad intelectual, atendiendo cursos especializados que les da derecho a un certificado con el que posiblemente encontrarán un mejor puesto de trabajo. Esto no sólo pasa en Australia, en Alberta y Calgary (Canadá) hace tiempo que lo hacen, con jóvenes con síndrome de Down, por ejemplo. Fui a una conferencia donde uno de los bancos más importantes de Canadá explicaba que había desarrollado un programa de prácticas para jóvenes con discapacidad, a fin de que encontraran un trabajo con apoyo en el mismo banco, pero el CEO del banco quería ir más allá, puesto que hablando con los padres se había dado cuenta de que una de sus grandes preocupaciones era qué pasaría con su hijo cuando ellos murieran. Entonces como banquero habló con otros banqueros canadienses, a ver qué se podía hacer para dar hipotecas sin intereses para que las familias con chicos con discapacidad pudieran encontrar una vivienda por el chico, pero no sólo sin intereses sino incluso subvencionando el banco la compra. Esto es una inversión en capital social, porque si no esta gente necesitará el apoyo del Estado. O sea que te encuentras que ahí donde las escuelas han conseguido incluir alumnos con discapacidad también han encontrado nuevas formas de colaborar de forma más estrecha con su comunidad.

No me consta ninguna iniciativa similar entre los banqueros de aquí.

No sé si pasa lo mismo en España, pero en mi país muy a menudo constatamos que las escuelas rurales son mucho mejores, porque dicen con total naturalidad que todos estos son nuestros alumnos y no les enviaremos fuera de aquí. La gente muy a menudo piensa en los recursos [en inglés, *resources*], pero yo creo que hay que pensar más en inventiva [*resourcefulness*], que sería la idea de cómo generar recursos a partir de lo que tienes en tu comunidad. Por lo tanto, en las escuelas rurales, el primer principio es que todos los chicos forman parte de nuestra comunidad. Entonces se preguntan, dios mío, ¿qué sabemos sobre braille? Y resulta que no sabemos mucho, y entonces se preguntan ¿cómo haremos para saber? Y lo hacen, y entonces se preguntan ¿qué pasa si se va aquel especialista que sí sabe de braille? ¿Esto obligará a nuestro alumno a irse también? Y entonces piden a este especialista que enseñe a los demás profesores a fin de que si se va el alumno no tenga que hacerlo.

Efectivamente, aquí en las áreas menos pobladas no hay escuelas de educación especial.

Yo he visitado muchas escuelas en Australia, y encontré un grandísimo ejemplo de esto que estoy diciendo en una escuela en una zona muy poco poblada, y en la que un alto porcentaje de los alumnos sufría otitis. Llegó a aquella escuela una profesora nueva, de casualidad, que había crecido con unos padres sordos, o sea que dominaba la lengua de signos, o sea que decidió que todos los niños de su clase aprenderían la lengua de signos. Lo planteó a la dirección y pidió que aquello entrara en el currículum en vez de lengua extranjera, es decir, que en vez de hacer francés o italiano los niños aprendieran lengua de signos, y así se hizo.