

europapress.es

Pedro Sánchez insiste que "si el Gobierno ofrece más inversión" el PSOE retomaría la negociación del Pacto Educativo

MADRID, 6 Abr. (EUROPA PRESS) –

El secretario general del PSOE, Pedro Sánchez, ha reiterado la disposición de su partido de volver la subcomisión del Pacto de Estado por la Educación si el Ejecutivo de Mariano Rajoy compromete una mayor financiación.

"Necesitamos no solo palabras, sino hechos y si el Gobierno ofrece mayor inversión, el PSOE está de nuevo dispuesto a sentarse en la mesa", ha explicado Sánchez en una entrevista en Los Desayunos de TVE recogida por Europa Press.

El dirigente socialista ha calificado de "inaceptable" la propuesta económica del Ejecutivo según la cual "habría que asumir que el nivel de inversión de 2009 se recuperara en 2028, es decir, que tardaríamos 20 años en alcanzar la inversión precrisis". La propuesta de los socialistas pasa por alcanzar una inversión de 5 por ciento del PIB -- ahora está en el 4,1-- que supondría 1.500 millones de euros más anuales.

 ABC.es

Méndez de Vigo anuncia un 5 % del PIB en educación para reiniciar la negociación con el PSOE

El ministro de Educación, Cultura y Deporte ha pedido a este partido que vuelva a la subcomisión que negociaba el Pacto Educativo

EFE. SEVILLA. 07/04/2018

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, ha garantizado hoy al PSOE que el Gobierno destinará el 5 por ciento del PIB en educación, como exigían los socialistas para volver a la subcomisión que negociaba el Pacto Educativo y de la que se fueron hace unas semanas.

«Lo ponemos sobre la mesa, cumplan con su promesa», ha pedido Méndez de Vigo al PSOE tras anunciar esta medida durante su intervención en el panel «España: Un gran País», en la convención nacional que el PP celebra en Sevilla.

Un anuncio que, según ha explicado el ministro, ha hecho después de escuchar ayer al secretario general del PSOE, Pedro Sánchez, que volverían a sentarse en la subcomisión si el Ejecutivo apostaba por aumentar la inversión en educación hasta el 5 por ciento.

«Se lo garantizamos señor Sánchez, vuelvan al pacto educativo», ha insistido el ministro.

El Pacto de Educación tiene que ser «de todos» y resulta «descorazonador», ha señalado, que después de mucho tiempo trabajando en este asunto, el PSOE haya dado la «espantada» y se haya levantado de la subcomisión.

El Gobierno, ha añadido, es consciente de que la educación tiene que financiarse, pero habrá que determinar su cuantía -ha subrayado- cuando se decida qué se va a incorporar al Pacto.

Por su parte, la vicepresidenta del Gobierno, Soraya Sáenz de Santamaría, que participaba también en este panel ha bromeado sobre la medida adelantada por el ministro al señalar que ella «no jugaría al mus» contra Méndez de Vigo porque sabe «echar órdagos».

Fue el pasado 5 de marzo cuando se rompieron las negociaciones sobre el Pacto Educativo después de que el PSOE se retirara de la subcomisión al exigir una inversión de al menos el 5 por ciento para sufragar la educación pública, rechazando la oferta del PP de destinar 5.000 millones de euros hasta 2025.

Después de la marcha de los socialistas, se fueron levantando de la mesa Unidos Podemos, ERC, PDeCT y PNV.

europapress.es

CC.OO. y UGT desconfían de Méndez de Vigo y reclaman que haga

"creíble" su propuesta del 5% del PIB para Educación

MADRID, 9 Abr. (EUROPA PRESS) –

Los responsables de educación de los sindicatos CC.OO. y UGT han reclamado al ministro Íñigo Méndez de Vigo que haga "creíble" y con "garantías" su propuesta de destinar el 5% del PIB a educación, aumentando la dotación que se incluye en el proyecto de Presupuestos Generales del Estado (PGE) de 2018 que presentó el Gobierno la semana pasada en el Congreso.

"El ministro tiene que hacer un esfuerzo muy notable porque el presupuesto de 2018 va en dirección contraria", afirma Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO., recordando que el aumento del 3% en los Presupuestos Generales del Estado supone un incremento "por debajo del PIB nominal" y alejado del 5% que ahora ha ofrecido Méndez de Vigo para que el PSOE regrese a la mesa del Pacto Educativo.

"Una cosa son las declaraciones, y otra los hechos. Los Presupuestos no avalan la pretensión de Méndez de Vigo, y tendría que cambiar la cifra destinada a educación para tener credibilidad", añade el responsable de Enseñanza de CCOO.

En el mismo sentido, la secretaria del Sector de la Enseñanza de UGT, Maribel Loranca, arma que el compromiso de Méndez de Vigo no les merece "ninguna confianza" porque contrasta con las cifras incluidas en los Presupuestos con una inversión en educación similar a la "de principios de los 90".

"La única voluntad del Gobierno en materia educativa es lo que ha llevado Montoro al Congreso", ha expuesto Loranca a Europa Press, reclamando al titular de Educación que presente su propuesta "con garantías" a los grupos parlamentarios y a la comunidad educativa en un "foro adecuado", y no en un acto del Partido Popular como el pasado sábado.

La representante de UGT incide también en el 5% del PIB en educación es una cifra insuficiente "para revertir los recortes" desde 2011, y exige a Méndez de Vigo que abandone las "ocurrencias" y tome las riendas de las negociaciones para alcanzar un pacto educativo.

CRÍTICAS A LAS DESGRAVACIONES

Por otra parte, el responsable de Enseñanza de CCOO cree que para el Gobierno no debe ser "difícil" alcanzar ese 5% ya que, según argumenta, junto a los 2.600 millones presupuestados para educación en 2018 existe otro "capítulo interesante" en los PGE con más de 1.400 millones destinados a desgravaciones fiscales "en uniformes escolares, enseñanza extraescolar de idiomas o cuotas de escuelas infantiles privadas", según enumera Francisco García.

"Esta partida es insolidaria, porque beneficia a familias con ingresos medios y altos con desgravaciones fiscales injustas y podrían aportar un incremento bastante notable al presupuesto de educación. No puede suceder que un niño se queda sin beca de comedor porque a otro se le está desgravando el uniforme de su colegio privado", apunta el representante de CCOO.

EL MUNDO

Faltan currantes y sobran másteres: por qué la FP te garantiza un puesto de trabajo

BERTA G. DE VEGA. Málaga. 10 ABR. 2018

Lo saben los interesados y la sociedad ya comienza a ser consciente. Mientras la Universidad sobrecualifica y no asegura un trabajo, los alumnos de FP gozan de más demanda laboral

La *titulitis* universitaria en España tiene múltiples culpables: los padres, la falta de orientación en los institutos y también los políticos, por mucho que repitan en campaña su mantra de «prestigiar la FP». Luego viene la OCDE a sacarnos los colores año a año con su informe Panorama de la Educación, que resalta nuestro déficit: nos faltan titulados de grado medio. Mientras, la última edición de *La Universidad Española en cifras* desvela que un 27% de los grados tienen menos de 40 alumnos nuevos.

Pese a la evidencia, no se han cerrado facultades, mientras los institutos públicos de FP están saturados hasta el punto de que hay listas de espera y surgen centros privados para atender la falta de plazas. En España sobran titulados universitarios... y faltan buenos trabajadores salidos de la formación profesional.

Las grúas han vuelto al horizonte y las empresas se quejan de no contar con mano de obra cualificada a pie de obra. Tras 10 años de crisis, aquellos famosos *ninis* no han aprendido a alicatar. «Hay una alarmante carestía de profesionales a pie de obra con cualificación oficial», se quejaba esta semana la patronal del ladrillo.

Mientras, Cristina Cifuentes, presidenta de Madrid, ve amenazada su carrera política por un máster que apenas tenía alumnos. No es de extrañar. Según el Ministerio de Educación, en el curso 2015-2016 había 3.661 cursos de este tipo, con 139.844 estudiantes. Una década antes, había la décima parte: 16.609.

Las cosas serían distintas si, en cada instituto, hubiera alguien como José María Pérez, el director del Instituto San José Obrero de Málaga. Se trata de un edificio que ocupa más de una manzana, con talleres mecánicos, de electrónica, de climatización; una vitrina con copas y un ex alumno que estuvo pintando coches en las

Olimpiadas de FP en Río de Janeiro con el equipo español. Al escucharle, sorprende que alguien siga empeñándose en ir a la Universidad a sacarse un título con escasas perspectivas laborales.

Tomemos Criminología, por ejemplo, por mucho CSI que haya en la televisión. Frente a los grados de moda, José María Pérez ofrece datos a padres y alumnos: «Sobran titulados universitarios y el 88% de los alumnos de FP en el instituto tienen trabajo a los seis meses de acabar». Y recalca, además, que hay puentes para los que quieran seguir luego en la Universidad.

Pero hay conflictos de intereses que bloquean el camino a una mayor eficacia. En el San José Obrero, los chavales de cuarto de ESO pueden elegir seguir en el Bachillerato o pasarse a la FP. Pero estas dos opciones no existen en otros muchos institutos, donde parece difícil que los profesores se hagan el *harakiri* y sumen al descenso de la natalidad la posibilidad de que más alumnos renuncien a la Selectividad.

Lo mismo pasa con las universidades. En 2012, el Ministerio fijó la sostenibilidad de un grado a que tuviera un mínimo de 55 alumnos nuevos. Si ya hay muchas carreras con menos estudiantes, ¿qué pasaría si miles de jóvenes se matricularan en FP?

En el despacho de Chema -así le llaman ellos- están tres variopintos alumnos de electrónica: uno es ingeniero industrial; otro, jefe de los controladores aéreos de Málaga y el tercero probó un trimestre de Informática en la universidad antes de volver a su instituto. A todos les gusta la disciplina, estar en un sitio donde, por ejemplo, te dan con la puerta en las narices si llegas tarde de echar un pitillo en el recreo. «La puntualidad es importante en el trabajo», justifica el director, y ellos saben lo que es trabajar porque en la modalidad dual de la FP los alumnos se forman también en las empresas.

A los tres les gusta el trato cercano con los profesores. Antonio Cisneros es el ingeniero: «En la Universidad no eres nadie, los profesores no tienen interés por saber si estás aprendiendo». Recuerda, además, las clases en academias privadas para aprobar las asignaturas hueso. Álvaro Bravo Lanzac, el informático arrepentido, corrobora las ventajas de estar en el ciclo: «Aquí vas al día, hay disciplina, tienes deberes, te conocen».

Entre sus amigos, hay muchos universitarios que sólo aspiran a sacarse unas oposiciones. Los tres están convencidos de las salidas de Electrónica, con cuadros de mandos en los coches cada vez más sofisticados. «Nuestra impresión de la Universidad se resume en que tiene que cambiar», concluye Antonio, con un hermano en el Ejército, graduado en Química, que nunca encontró estabilidad laboral en España tras pasarse años fuera.

Los dos tienen historias similares en su entorno. «Hay que ser valiente para resistir esas presiones que te llevan a la Universidad y los padres son los primeros que empujan», añade Álvaro, que sabe de casos a los que, después de dos años, les da apuro abandonar su carrera, aunque no les guste. Chema, el director, confirma que abunda el tipo de padres cuya aspiración vital es que su hijo vaya a la universidad.

Pero hay destellos de esperanza. Soledad Iglesias, exsubdirectora general de Orientación, Formación Profesional y Formación Profesional Dual, detecta un progresivo abandono de la *titulitis* española. Los alumnos se han dado cuenta ya de los perjuicios de esta obsesión. «Y sus padres están en ello», señala.

Escuchando a los tres alumnos, un investigador convendría en que es la Universidad, y no la FP, la que empieza a tener un problema de prestigio. En el despacho de esta barriada *currante* de Carranque (Málaga) lo tienen muy claro. Aunque el caso de José Carlos Balsas Castro, el controlador aéreo, aficionado de siempre a la electrónica, es distinto: está allí porque le encanta cacharrear, después de haber pasado por la Universidad. «O sea, por el bar de la Facultad de Empresariales», bromea.

El ajuste de oferta y demanda también podría mejorar a la hora de diseñar el mapa de ciclos. La oferta de plazas en FP ha crecido un 2%, según los datos del Ministerio, una cifra similar a la experimentada por el Bachillerato; algo coherente con la disminución del abandono escolar en los años de la crisis. En este curso, en Bachillerato hay 686.000 alumnos y, en FP de grado medio, el que se empieza a estudiar tras cuarto de ESO, apenas 345.000. Y son justo esos estudios los señalados por la OCDE como escasos.

Donde sí casan oferta y demanda especializada es en el País Vasco, pioneros en implantar las especializaciones. La comunicación es tan buena con la industria y las empresas que, según cuenta Izaskun Zaballa, del Instituto Vasco del Conocimiento de la FP, «se ponen en marcha cuando una empresa grande o varias medianas lo piden porque necesitan ese perfil concreto de trabajador». Y son ágiles para formar al profesorado en esa nueva necesidad. «Si alguien quiere saber qué se hace bien en FP, tiene que ir al País Vasco. ¡Pero de toda Europa!», explica Santiago García, responsable de FP en CECE, la patronal de los centros privados.

Curiosamente, hay ciclos superiores que tienen entre sus alumnos más diversidad geográfica que en una universidad de provincias, donde suelen atraer como mucho a estudiantes de los pueblos. Por ejemplo, mantenimiento de aviones sólo se estudia en 13 sitios en España. En Castilla y León no existe pero hay más de una posibilidad en Baleares, donde parece lógico por el tráfico del aeropuerto de Palma. Igual que estudiar para artista fallero en Valencia. El grado superior de producción acuícola sólo se estudia en cuatro sitios, uno

de ellos en Cádiz, donde acuden de toda España. «En FP es obligatorio hacer prácticas y eso implica que no puedes poner algunos ciclos en cualquier sitio», amplía Iglesias.

Santiago García confirma que «la pública no llega a todo». Los conciertos en FP no están siendo objeto de debate ni en las comunidades más refractarias a ellos, como Valencia, donde se mantienen. Aunque hay listas de espera (32.000 alumnos en Andalucía el año pasado, y de éste la Junta no quiere dar datos), puede pasar que sea en grados de ciclos sin mucha oferta laboral que no tendría sentido ampliar: «Lo vemos en imagen y sonido», se pregunta Izaskun Zaballa. «Es una disyuntiva complicada. Qué haces, si no hay tanto trabajo». «En Madrid, se cierran ciclos de los de mancharse las manos, como electricidad, cuando sí que hay demanda en el mercado», añade Santiago García. «No se pueden abrir centros a lo loco», piensa.

Como ha hecho la Universidad que, ahora, manda de vuelta a los alumnos a FP. En el despacho del instituto, los tres estudiantes de electrónica saben, además, que no hay ninguna universidad española entre las 200 primeras del mundo. Y que son fábricas de alumnos sobrecualificados, desorientados y desencantados.

europapress.es

El TC desestima el recurso del PSOE a la LOMCE contra, entre otros, educación diferenciada, religión e itinerarios

MADRID, 10 (EUROPA PRESS)

El Pleno del Tribunal Constitucional, por mayoría de ocho votos, ha acordado desestimar el recurso de inconstitucionalidad interpuesto por el Grupo Parlamentario Socialista en el Congreso de los Diputados contra la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), según ha informado el Alto Tribunal. Entre otros preceptos, los socialistas recurrían los conciertos a centros que separan a los alumnos por sexo, la religión evaluable o el adelanto de los itinerarios formativos o la falta de participación de los padres en los consejos escolares o la selección de alumnos por centros. Los socialistas presentaron el recurso en marzo de 2014 y el Alto Tribunal lo admitió a trámite justo hace cuatro años, el 10 de abril de ese mismo año, junto a los presentados por Cataluña, Andalucía, Asturias y Canarias.

La sentencia, de la que ha sido ponente el Magistrado Alfredo Montoya, además de desestimar el recurso de inconstitucionalidad interpuesto por más de cincuenta Diputados del Grupo Parlamentario Socialista del Congreso de los Diputados, inadmite la solicitud de adhesión del Parlamento de Navarra. La resolución cuenta con el voto concurrente de la Vicepresidenta del Tribunal, Encarnación Roca, y han anunciado voto particular discrepante los Magistrados Fernando Valdés Dal-Ré, Juan Antonio Xiol, Cándido Conde-Pumpido y la Magistrada María Luisa Balaguer.

El texto íntegro de la sentencia, así como los votos particulares, se harán públicos una vez se notifique a las partes, a las que hoy se les ha comunicado únicamente el fallo. El PSOE argumentó en más de cien páginas su rechazo a la 'Ley Wert'. En su texto, armaba que la LOMCE permite una educación que "segrega por sexo" al blindar los conciertos a los centros de educación diferenciada; y produce una "reducción y desnaturalización" del derecho de la participación de padres, alumnos y profesores en los centros escolares, recogido en el artículo 27.7 de la Constitución.

Otro de los motivos de inconstitucionalidad planteados tenía que ver con la implantación de dos asignaturas -- Religión y Valores Cívicos-- que se ponen "al mismo nivel", pese a tener "raíces y contenidos muy distintos". También consideraban que vulneraba la Constitución la separación de alumnos en itinerarios, como la Formación Profesional Básica y los Programas de Mejora del Aprendizaje.

EL PSOE APUESTA POR MODIFICAR LA CONSTITUCIÓN TRAS EL AVAL DEL TC A LA LOMCE

El PSOE asegura que puede ser el momento "de abrir el melón de la Constitución, incluyendo también el artículo 27" en el que se recoge la libertad de enseñanza, después de que el Tribunal Constitucional (TC) haya desestimado el recurso interpuesto por los socialistas contra la Ley Orgánica la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en el que se recurrían los conciertos a centros que separan a los alumnos por sexo o la religión evaluable, entre otros aspectos.

"Es lo que podíamos prever", ha asegurado la portavoz de Educación del PSOE en el Congreso, Luz Martínez Seijo, tras conocer la decisión del TC. A su juicio, lo "preocupante" ahora es que España "tiene una Constitución con un paraguas muy amplio" y que, a su juicio, no "da la seguridad que debería, en teoría, proporcionar al sistema educativo".

Para la diputada, la Carta Magna permite dos modelos educativos: "uno centrado en los ideales más de la derecha y que permite la segregación por sexos, y lo contrario, que es lo que estaba en vigor antes de que entrara la LOMCE", ha advertido. En su opinión, esta situación merece "una reflexión" acerca de una reforma constitucional que incluya este aspecto. Además, ha indicado que la votación del TC sobre este recurso -- que ha contado con cuatro votos discrepantes y uno concurrente-- demuestra que hay "discrepancias" en esta materia.

Muy diferente es la postura del PP ante esta decisión ya que, según ha explicado su portavoz de Educación en el Congreso, Sandra Moneo, los 'populares' se sienten "identificados con el artículo 27 y todo lo que sea reforzar la libertad de enseñanza" que, a su juicio, "es buena para la sociedad española".

Tras mostrar su "respeto" a la decisión del Tribunal, Moneo celebra que avale cuestiones que su partido "siempre ha defendido" y que se basan en la Constitución y en el derecho de las familias a elegir. "El TC viene a avalar lo que siempre decimos, que estamos hablando de un modelo pedagógico y como tal existente en el sistema educativo, por lo que se tenía que garantizar la plena libertad de los padres a elegirlo", ha insistido la diputada.

PODEMOS SEGUIRÁ INTENTANDO DEROGAR LA LOMCE

Por su parte, Unidos Podemos ha calificado la decisión como una "malísima noticia para el sistema educativo". En declaraciones a Europa Press, su portavoz de Educación, Javier Sánchez, ha lamentado que el TC apoye la LOMCE, aunque ha asegurado que su formación mantiene su "voluntad de trabajar para derogarla". "Es una ley que nos ha hecho retroceder 30 años en la Educación", ha denunciado.

A su juicio, y "a pesar del fallo del TC", la educación segregada por sexo "no tiene que tener cabida en un sistema público y de centros sostenidos por las arcas públicas". De hecho, Unidos Podemos ha presentado una proposición de ley, en el Congreso, para derogar estos apartados de la LOMCE, un texto que, según ha denunciado, "ha sido vetado de nuevo" por el PP y Ciudadanos en la Mesa de la Cámara Baja.

Finalmente, la portavoz de Ciudadanos en esta materia, Marta Martín, ha reconocido que la educación diferenciada "nunca ha sido" el modelo de la formación naranja, aunque ha asegurado que "respeto" la sentencia judicial. "Nosotros ya planteamos que todos los intentos de reversión de la LOMCE, sin tener claro el fallo del constitucional, suponía sembrar inseguridad jurídica. Y este fallo nos ha dado la razón", ha explicado la diputada. Según ha apuntado, esta decisión determina que la segregación no es obligatoria, pero tampoco es inconstitucional. "Por tanto los niños que empezaron con esas condiciones deben poder acabar en las mismas", ha concluido.

europapress.es

Ninguna comunidad autónoma ha recuperado las cifras de gasto educativo que tenían antes de la crisis, según CCOO

Castilla-La Mancha es la que sigue más alejada de los niveles de inversión de 2009. Cantabria y La Rioja casi han logrado recuperarlos

MADRID, 11 Abr. (EUROPA PRESS) –

Ninguna de las comunidades autónomas españolas ha recuperado los niveles de gasto educativo anteriores a la crisis económica, y solo dos de ellas se aproximan a las cifras que destinaban a educación en 2009, según el informe 'El gasto público educativo durante la crisis', presentado este miércoles por el sindicato Comisiones Obreras (CCOO), que pone de manifiesto que las administraciones regionales en su conjunto han logrado aproximarse más a los fondos de los que disponían antes de los recortes que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Según los datos expuestos en el informe, que corresponden a 2016, el gasto del Gobierno en educación es el 84,9% de lo que se destinaba siete años antes, mientras el del conjunto de las comunidades autónomas alcanza el 88,4% del total que se invertía cuando no había llegado la recesión económica. Todo ello a pesar de que, como subrayan desde CCOO, el PIB español a precios de mercado ya había superado en 2015 las cifras previas a la crisis.

Los recortes del gasto educativo han coincidido con un periodo de crecimiento del alumnado en toda España (unos 430.000 estudiantes más que en 2009, según CCOO), lo que ha supuesto "el despido de docentes, el empeoramiento de sus condiciones laborales, el aumento de los ratios de alumnos por clase", enumera el sindicato. "En resumen, nos encontramos con menos recursos y menos equidad", ha destacado el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, en la rueda de prensa de presentación del informe.

El responsable del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza del sindicato, Miguel Recio, ha apuntado que la respuesta de las comunidades autónomas a los ajustes presupuestarios estuvo determinada por la situación financiera con la que afrontaron la crisis, como queda reflejado en el informe.

Con los datos de 2016, la región más alejada de sus cifras previas a la crisis es Castilla-La Mancha, que destina un 78,1% de lo gastaba en educación en 2009. Paradójicamente, fue una comunidad autónoma que se resistió durante al menos dos años a los recortes: su inversión educativa fue ascendente hasta 2012, cuando en el resto de España ya se habían reducido los fondos destinados a educación.

Por el contrario, Cantabria es la comunidad que más se aproxima a sus cifras de hace siete años, con un 98,6% de lo que gastaba en 2009, seguida de La Rioja, con un 97,9%, y Andalucía, que se sitúa en el 97,4%. Para interpretar estas cifras es necesario atender, tal y como apuntan desde CCOO, al porcentaje del PIB regional que supone el gasto de educación en cada comunidad, porque también existen diferencias: mientras

en Extremadura los fondos destinados a educación significan el 5% de su PIB, en Cataluña o la Comunidad de Madrid no alcanza el 3%. "Y tener un gasto bajo en educación no es síntoma de riqueza, sino de lo contrario, porque se hace pagar a la gente", apunta Miguel Recio.

En ese sentido, el sindicato subraya que existen diferencias de más del 100% en el indicador del porcentaje del PIB autonómico destinado a gasto público educativo, y una evolución "muy diferente" durante los años de la crisis en las diferentes regiones españolas, con diferencias territoriales que se "han acrecentado con el inicio de la crisis y la llegada al poder de los gobiernos conservadores", en opinión de CCOO.

El responsable del Gabinete de Estudios del sindicato también destaca que los datos del informe revelan resultados dispares en comunidades del mismo signo político. Lo ejemplifica en el caso de Murcia, gobernada por el Partido Popular desde hace más de dos décadas y donde se ha perdido menos dinero en educación que en el resto del Estado.

Un escenario diferente al de Asturias, comunidad del PSOE, que no ha tenido "un comportamiento tan bueno" durante los años que recoge el informe como otros territorios gobernados por los socialistas como Andalucía. En su caso, influye la realidad demográfica: la crisis ha acelerado la pérdida de jóvenes en Asturias.

NUEVAS MOVILIZACIONES

Durante la rueda de prensa en la que se ha presentado este informe sobre gasto educativo, CCOO ha vuelto a criticar la inversión en educación que el Gobierno ha incluido en el proyecto de Presupuestos Generales del Estado.

El sindicato ha avanzado que en las próximas semanas anunciará un calendario de movilizaciones porque en los Presupuestos tampoco existe "ninguna mención a la mejora de la financiación que se podría derivar de un posible Pacto Educativo", ha explicado Francisco García.

"Son unos Presupuestos continuistas después de años de recortes, de al menos 9.000 millones de euros en educación, y eso es muy grave", ha asegurado el responsable de Enseñanza de CCOO, que ha calificado como "cínico" al ministro Íñigo Méndez de Vigo por ofrecer al PSOE un incremento hasta el 5% del PIB en gasto educativo, un dinero que no incluye en los Presupuestos y podrían permitir a "recuperar becas de libros de texto, de comedor o los profesores perdidos".

"La educación con estos Presupuestos es más de lo mismo, la educación no sale de la crisis, y legitiman a los que han dicho que así no se puede acordar nada", ha añadido García en referencia al PSOE y Unidos Podemos, que en marzo abandonaron la mesa del Pacto Educativo en el Congreso por discrepancias con el Partido Popular.

Por todo ello, el responsable de Enseñanza de CCOO ha adelantado que pondrá en marcha junto a otras organizaciones "medidas de contestación" a los Presupuestos y movilizaciones para "seguir pidiendo la derogación de la LOMCE y la reversión de los recortes", sin descartar, como ha apuntado Francisco García, la convocatoria de huelga.

europapress.es

¿Cuáles son las claves del éxito del sistema educativo de Castilla y León?

MADRID, 12 Abr. (EUROPA PRESS) –

El rigor en la evaluación, la continuidad de las políticas educativas y la eficiencia en el gasto son algunas de las claves del éxito educativo de Castilla y León, como apunta el director de Educación de la Fundación Santillana y candidato a la Secretaría General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Mariano Jabonero, y que se analizan en el libro 'Sistemas educativos decentes', que se presenta este jueves en Madrid.

"A veces se tiene una visión pesimista de la situación de la educación en España, pero en nuestro territorio hay casos, como Castilla y León, también Navarra o La Rioja, con rendimientos educativos muy altos, comparables al de Singapur, Finlandia o Corea del Sur, que son de los mayores del mundo", ha explicado Jabonero, que ha coordinado el libro junto al consejero de Educación castellanoleonés, Fernando Rey.

Según ha relatado Jabonero a Europa Press, el libro nace de la propuesta de la propia Consejería de la Junta de Castilla y León de "contar lo que están haciendo" a "partir de los resultados positivos" de la región constatados en el informe PISA, donde lidera la lista de comunidades españolas en competencia lectora y en ciencia, y es la segunda, solo por detrás de Navarra, en competencia en matemáticas.

"Me pareció un buen ejercicio de transparencia y que además lo hagan mientras permanecen en el cargo", añade el responsable de Educación de la Fundación Santillana, editora de un trabajo en el que participa el equipo directivo de la Consejería de Educación elaborando los diferentes capítulos del libro, que apuntan las claves de un modelo educativo que ha generado "el interés de otras comunidades autónomas y países", según la Fundación Santillana, que es la editora del libro.

EVALUACIÓN Y CONTINUIDAD

"En el caso de Castilla y León hay continuidad en las políticas educativas, y también un buen clima escolar donde los debates con la comunidad educativa y los sindicatos son razonables. También se le da importancia

al profesorado, y se dedica un esfuerzo a la lectura, una competencia muy importante para la mejora del rendimiento en el resto de los ámbitos", expone Jabonero. Además, el candidato a la Secretaría General de la OEI apunta a la importancia en Castilla y León de la evaluación, a la que dedica un capítulo en el libro, lo que aporta resultados "mucho más rigurosos que las opiniones, creencias y ocurrencias" a la hora de plantear mejoras en el funcionamiento del sistema educativo.

Mariano Jabonero incide además en el apoyo que la administración autonómica, gobernada por el Partido Popular, ha dado a la escuela rural en una comunidad con población muy dispersa en provincias como Soria, con resultados que superan a otras regiones españolas que dedican mayores inversiones a educación y tiene una mejor nivel de gasto por alumno.

"La relación entre éxito escolar e inversión no es automática, como demuestra el hecho de que el país que más dinero invierte en educación es Luxemburgo, aunque luego sus resultados son bajos. Castilla y León es un caso de eficiencia de gasto", sostiene Jabonero.

Además de Mariano Jabonero y el equipo directivo de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en 'Sistemas educativos decentes' también participa el analista superior de políticas en el Centro de la OCDE para la Innovación e Investigación Educativa en París, Francesc Pedró. El libro completo puede descargarse gratuitamente en la página web de la Fundación Santillana.



Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

“Equidad educativa en España”: una aproximación a las diferencias regionales

PUBLICADO EL 06 ABR 2018

Fuente: [Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015](#). Monografías sobre educación. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. 2018
Autoras: Gabriela Sicilia (UAM) y Rosa Simancas (UNEX).

Recensión y comentario de Marisa Bianco. New York University.

El objetivo del estudio elaborado por las economistas Gabriela Sicilia y Rosa Simancas, es realizar un análisis comparado a nivel regional del sistema educativo español, aportando nueva evidencia acerca del nivel de igualdad y equidad educativa de cada una de las Comunidades Autónomas de España. Esto es posible gracias a que en la última edición del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA), que tuvo lugar en el año 2015, todas las comunidades españolas participaron con muestra regional ampliada con el fin de poder contar con resultados representativos a nivel regional.

La equidad educativa ocupa un lugar central en el debate público y representa una de las mayores preocupaciones de los gobiernos actuales. Un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población, de tal forma que ofrezca a los estudiantes igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad y les garantice que su rendimiento académico vendrá determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente de su contexto social, económico y familiar.

Cabe mencionar que, si bien los conceptos de igualdad y equidad educativa han sido utilizados en diversas ocasiones de forma indistinta, no son términos equivalentes. La desigualdad educativa implica dispersión en los resultados académicos, y por tanto, no es necesariamente un aspecto negativo del sistema educativo, siempre y cuando estas desigualdades se expliquen por diferencias en dichos niveles de capacidad, interés y/o de esfuerzo de los estudiantes. Por el contrario, hablaríamos de inequidad del sistema educativo si las diferencias en las circunstancias socioeconómicas de los alumnos fueran las causantes de tal dispersión.

Es importante tener presente esta diferenciación, ya que las políticas educativas que se requieren para reducir las desigualdades y las inequidades no necesariamente coinciden, e incluso en algunos casos, pueden operar en direcciones opuestas. De hecho, una de las conclusiones que se apuntan en el trabajo es la complejidad de medir tanto la igualdad como la equidad, ya que los resultados pueden variar según los indicadores considerados.

Así, en primer lugar, como medidas de desigualdad se estiman la desviación estándar de los resultados en ciencias, la ratio entre diferentes percentiles de la distribución de resultados y la pobreza y excelencia educativa. Por otro lado, para medir la equidad se estiman la influencia del nivel socioeconómico tanto en la

media como a lo largo de la distribución de los resultados en ciencias, la diferencia en términos de pobreza y excelencia educativa existente entre los cuartiles inferior y superior de la distribución del nivel socioeconómico y la resiliencia. En última instancia, el objetivo de este análisis comparativo es proporcionar una descripción más completa de la realidad regional actual, aportando evidencia valiosa para el diseño de la política educativa.

Resultados principales de la monografía

Los resultados obtenidos muestran las notables diferencias en términos de desigualdad y equidad educativa que existen entre las regiones españolas en todas las dimensiones estudiadas. El desempeño de las CC.AA. varía dependiendo tanto de la dimensión como del indicador que se analice, a excepción de Castilla y León, única región española que presenta sistemáticamente buenos resultados independientemente de la medida evaluada. Este hecho confirma que cada indicador refleja un aspecto diferente y complementario y que, por tanto, un análisis integral que permita comprender adecuadamente el panorama regional en materia de desigualdad y equidad debe combinar múltiples medidas.

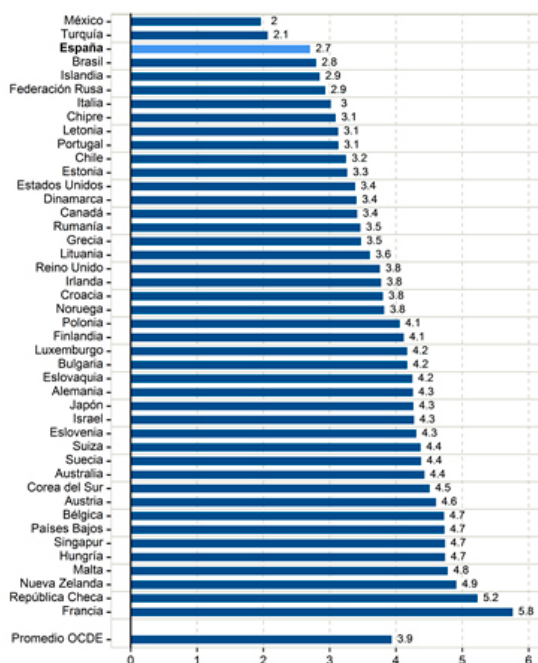
Galicia es la región donde el nivel socioeconómico del alumnado tiene menor impacto medio sobre su desempeño en ciencias, seguida de Castilla y León y País Vasco.

Las investigadoras también midieron la relación entre el número de estudiantes pobres (en sentido educativo) en el primer cuartil del ISEC y el número de estudiantes pobres en el último cuartil. Considerando esta dimensión, Madrid y Murcia son las más inequitativas, ya que la mayoría de los estudiantes con un bajo rendimiento tienen un bajo nivel de ISEC. Las autoras utilizaron un método similar con estudiantes excelentes, mostrando la proporción de estudiantes excelentes en el primer cuartil del ISEC con respecto a los estudiantes excelentes en el último cuartil. En esta dimensión, Andalucía es la más inequitativa ya que el porcentaje de alumnos excelentes en el cuartil superior del ISEC multiplica por casi 18 veces el porcentaje de alumnos excelentes en el cuartil inferior.

Estos resultados llevan asociadas importantes implicaciones en términos de política educativa, de tal forma que, dependiendo del grado de desigualdad y equidad del sistema, que como hemos visto varía según la dimensión analizada, cada región debería definir sus prioridades y escoger la estrategia de política educativa más oportuna y efectiva.

Algunas consideraciones a partir de este estudio

La información comparativa internacional a nivel agregado entre países no aporta la necesaria información para un adecuado análisis que permita aplicar las políticas educativas más eficaces. En este sentido, el siguiente gráfico muestra el incremento en la puntuación media en ciencias cuando el ISEC se incrementa en una décima. En comparación con otros países, el impacto del ISEC en el rendimiento en España es bajo, lo que nos convierte en el segundo país más equitativo de la OCDE. Como decimos, la comparación internacional no permite analizar las diferencias entre regiones de España que sí se analizan en el informe, confirmando la necesidad de seguir investigando en esta dirección.



Impacto del ISEC en las puntuaciones medias en ciencias de los países seleccionados (Puntos por décima de incremento en el ISEC)[1]

No resulta una tarea sencilla, a partir de la descripción que aportan las autoras del informe, identificar las políticas más adecuadas para mejorar la equidad, especialmente porque muchas Comunidades Autónomas presentan buenos resultados en algunos indicadores de equidad, pero necesitan mejoras específicas en otros.

Sobre todo, las escuelas deben contemplar la equidad como un objetivo prioritario para el éxito escolar.

La educación es la única manera viable para que los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos mejoren su posición en la sociedad y contribuyan al bien común. La educación debe ayudar a los estudiantes a superar los niveles socioeconómicos para que el éxito solo dependa de la propia capacidad y esfuerzo personal. Hay que ofrecer más opciones y oportunidades a los alumnos para abrirles más posibilidades educativas y así serán menos propensos a abandonar la escuela.

Esta es la razón por la que equidad y elección de la escuela forman parte del mismo debate educativo. Hay que evitar que aparezcan como opuestas en el sentido de que la elección no sea excluyente o segregadora y fomente la inequidad. La elección de escuela tendrá un efecto positivo en equidad en la medida en que abra oportunidades a los alumnos adaptándose a sus necesidades.

La OCDE afirma que los sistemas escolares con mayores diferencias socioeconómicas entre las escuelas tienen peores resultados y mayores dispersiones de rendimiento[2]. Cuando perseguimos la mejora de la equidad, es preciso favorecer la presencia de alumnos procedentes de diferentes niveles socioeconómicos, ya que la segregación por contexto social, familiar o económico se correlaciona con la inequidad.

Referencias

[1] Instituto Nacional de Evaluación Educativa. “Análisis de los factores asociados al rendimiento de los alumnos en PISA.” Febrero 2017. <http://blog.educalab.es/inee/2017/02/16/analisis-de-los-factores-asociados-al-rendimiento-de-los-alumnos-en-pisa/>).

[2] OECD Policy Brief “Ten Steps to Equity in Education.” January 2008.

el diario de la educación

Resistencia al avance del modelo de bilingüismo y búsqueda de alternativas necesarias

Cada vez son más las voces críticas hacia el modelo de bilingüismo que se extiende por el país. Comienzan a surgir iniciativas para cerrar las brechas entre centros bilingües y no.

Saray Marqués

La expansión del bilingüismo sigue imparable 14 años después. El caso paradigmático es el de la Comunidad de Madrid, pionera por el empeño personal de la expresidenta Esperanza Aguirre. Pero las demás no le han ido a la zaga, y el crecimiento de la red de centros denominados bilingües ha sido un reclamo empleado por la Administración cada curso.

El furor por este tipo de enseñanza –sobre el modelo CLIL o AICOLE, por que determinadas materias pasan a impartirse en inglés, aunque con distintos grados de fidelidad según las comunidades– permanece. Mientras que en Murcia se anuncia que todos los centros serán bilingües el curso 2019-2020, en Madrid, Cristina Cifuentes llevaba en su programa que todos los de nueva creación serán bilingües desde los 3 años, siguiendo la premisa de “cuanto antes mejor, cuanto más mejor”.

Si en Murcia el 87% de los centros ya lucen el cartel de bilingües, de momento, en Madrid por cada colegio llamado bilingüe sobrevive uno tradicional. Para el curso que viene son 24 las nuevas incorporaciones (10 colegios y 14 institutos), de forma que el programa abarca al 48% de los centros de infantil y primaria y al 55% de los de secundaria y bachillerato, pero ya hay 36 municipios con un 100% de colegios bilingües y 29, con todos los institutos.

Voluntario

Que un colegio público se convierta en bilingüe en esta comunidad es voluntario y debe ser respaldado por el claustro y el consejo escolar, que presentan su proyecto a la Consejería. El pasado curso hubo casi el doble de candidatos que de seleccionados, 40 frente a 21. Este, 28 frente a 20, con la polémica, además, por la inclusión inicial en el listado del colegio Alejandro Rubio de Guadalix de la Sierra, que no cumplía los requisitos. La propuesta había sido tumbada tanto en el claustro como en el consejo escolar y, destapado el embrollo, el colegio acabó fuera de la lista.

Como en este colegio, hay otros en que la reconversión se vota y no prospera y los hay que ni siquiera han contemplado la posibilidad. Es el caso del Pío XII, en el distrito madrileño de Tetuán. Su directora, Ana Frailes, subraya que están a favor del impulso del inglés, pero no así: “Es necesario, a nuestros alumnos les va a servir para un futuro, pero sin quitarle importancia y recursos a otras asignaturas que también les van a servir, sin que el bilingüismo ejerza como un obstáculo a la hora de cursar primaria”.

El centro cuenta con un alumnado muy heterogéneo, con porcentajes representativos de niños y niñas inmigrantes, de etnia gitana y en riesgo de exclusión. Diversas ONG colaboran. A una de ellas, Ayuda en Acción, le pidieron hace tres años que parte del apoyo fueran extraescolares en inglés, cuatro horas a la semana de 3º a 6º.

Además, en el centro se han reorganizado para, con sus recursos, no desatender el inglés en horario lectivo: “Tenemos clases de inglés desde los tres años, sobre todo orales, con distintos niveles de conversación, desdobles y apoyos y, cuando llegan al instituto, que desde hace dos años cuenta con programa bilingüe, lo hacen bien preparados”, añade la directora.

En el distrito, la mayoría de los colegios son no bilingües y también hay opciones no bilingües entre los institutos. ¿Por qué resistir? “Al principio, cuando surgió la moda, parecía que si no te apuntabas al programa estabas condenado a ser gueto, pero la realidad es que no solo no ha sido así sino que cada vez tenemos más alumnos y más demanda. Tenemos niños muy buenos, muy capaces, y creemos que hemos de darles todos los recursos que podamos. En nuestro contexto de multiculturalidad, con algunos alumnos con desconocimiento del idioma o con incorporación tardía, no nos parecía apropiado que lo maravilloso de la naturaleza y las sociales o lo fundamental de la artística quedara lastrado por el inglés”.

Hoy estudian en el Pío XII 344 alumnos, un 25% más que hace 10 años. Ha habido familias que se fueron a otro cole bilingüe y luego han vuelto: “Al principio eran más las que nos preguntaban por el bilingüismo, ahora noto que cada vez son más las que prefieren que permanezcamos así”, asevera la directora. Aunque pronostica que su colegio nunca lucirá el cartel del programa, y de hecho este nunca ha sido objeto de reunión, entiende que en otros centros funcione: “Hay maestros encantados porque los niños hablan muy bien en inglés, pero los hay también que sienten que tanto los niños como ellos van estresados continuamente, con sesiones de tres cuartos de hora y no de una hora, que se han de ir corriendo de una clase a otra...”.

La otra mitad del alumnado

También desde el otro extremo de la capital ha surgido una iniciativa para reducir la brecha entre centros que lucen la enseña de bilingües y los que no, para que no querer adscribirse al programa no sea sinónimo de perder ningún tren. Así, desde la asociación de vecinos de Aluche se ha presentado un proyecto a los presupuestos participativos del Ayuntamiento para que se destine una ayuda a estos centros (de toda la capital) para que puedan contar con extraescolares en inglés. Se trataría de “actividades lúdicas, educativas y de animación sociocultural que favorezcan la inclusión y el manejo de la lengua inglesa” más allá de las horas lectivas, se puede leer en la presentación de esta iniciativa, que de momento ha recabado 107 apoyos. A mediados de julio se conocerá si se encuentra entre los proyectos seleccionados.

Sus valedores la respaldan para compensar el desfase de horas de lengua inglesa a la semana entre estos alumnos y los de los centros bilingües, de 3 o 4 a 10 o 15, y la contemplan, sobre todo, para quienes no tienen el apoyo en su familia o en clases particulares: “Para muchos chicos y chicas es más adecuado este acompañamiento más lúdico y flexible que el tener que aprender los contenidos de las distintas materias en una lengua que no dominan”, señalan.

Los promotores de esta iniciativa, que abarca primaria y secundaria, critican, además, el agravio que supone que el refuerzo para los alumnos de institutos no bilingües sea solo de lengua y matemáticas, mientras que en los bilingües se incluye el refuerzo en inglés. Y proponen estas extraescolares como alternativa sin necesidad de generalizar la séptima hora, las cuatro sesiones después del recreo, que se estilan en estos centros. Una opción que, a su juicio, conllevaría “menos tensión, estrés, ansiedad, competitividad, disgusto y desencanto ya antes de los 16 años”. Y mencionan casos de alumnos que tras una buena primaria tuvieron un desembarco traumático en un instituto bilingüe, con suspensos, aversión al inglés y repetición incluida.

El desencanto

El modelo bilingüe también ha generado recientemente reacciones adversas, por ejemplo, en Castilla y León. Desde CSI-F Educación su presidente nacional, Mario Gutiérrez, lamenta que sus augurios se hayan cumplido: “Dijimos que habían empezado la casa por el tejado, que era una apuesta política que no estaba partiendo del profesorado ni pensada en el medio y largo plazo, y ahora tenemos muchos programas con enormes deficiencias, empezando por la formación. Los nuevos graduados siguen sin el nivel requerido para dar clase en lengua inglesa. Por no hablar de la segregación, de la desigualdad que genera y de que se ha dado por bueno algo que no se ha demostrado totalmente que lo sea”. El sindicato reclama un estudio serio y profundo, ante un clamor que no cesa: “Entre los reacios hay profesores que no se ven preparados, pero los hay también que perciben que este modelo significa cambios que pueden resultar perjudiciales para sus alumnos”.

Además de una evaluación, desde el MRP Acción Educativa se ha solicitado una moratoria del modelo bilingüe en Madrid. Lo critican por sus efectos “tóxicos” al secundarizar la primaria, venerar el monolingüismo del inglés olvidando otras lenguas autóctonas y del entorno cultural inmediato (por bilingüismo tendemos a sobreentender castellano-inglés) y segregar al alumnado. “Hay otros métodos de aproximación al idioma. Aquí se tira a los alumnos a la piscina, y el que sabe nadar se salva y el que no se ahoga”, asevera José Carlos Tobalina, que asegura que en otros países no es común empezar con este tipo de experiencias a los tres años, sino a partir de los 9, como recomienda la UNESCO, pues antes es necesario consolidar la lengua materna. Como el movimiento crítico BabelRed21, entienden que la lectoescritura en castellano y el desarrollo del pensamiento crítico salen perdiendo si todo gira en torno al aprendizaje del inglés.

Llegado este punto, lo mejor, para Tobalina, que recientemente presentaba un informe de Acción Educativa junto con Miguel Martínez en la Comisión de Educación de la Asamblea de Madrid, “es parar y ver

qué ha pasado, que si alguien quiere volver atrás pueda hacerlo, y que en donde se esté aplicando el programa, se racionalice con criterios más comprensivos y menos selectivos”. Un programa cuya expansión le recuerda, por otra parte, a la de la jornada continua hace unos años, en cuanto a ruptura tanto entre las familias como dentro del claustro: “Los debates impuestos suelen separar a la comunidad educativa, los equipos de trabajo, las familias... y eso también acaba repercutiendo en el alumnado”, apunta.

En las antípodas ideológicas, el presidente de la asociación Enseñanza Bilingüe, Xavier Gisbert, también solicita ese gran estudio de la evolución del programa. La asociación nace, no en vano, con la intención de “promover un marco nacional de enseñanza bilingüe, para que todas las comunidades tengan unos modelos lo más parecidos posibles, homologados y con los mismos criterios”. “Hoy contamos con programas de enseñanza bilingüe bastante serios, otros que no lo son, que simplemente son un refuerzo de la lengua inglesa, y comunidades que están lanzándose a la piscina adelantando su implantación a infantil”, añade el experto.

Artífice de los primeros pasos del modelo madrileño, llama a separar en este terreno la política de la educación y critica la “desatención” para los centros no adscritos que muchas veces ha supuesto el desarrollo incontrolado del programa. Para él, no debería haber un techo ni un ideal de centros bilingües, sino que el porcentaje debe venir determinado por la demanda de las familias y los recursos de la Administración. La meta debería ser una red fuerte de centros, bilingües y no bilingües, complementarios entre sí, “lo que hoy difícilmente ocurre”, con cambios también en el aprendizaje de idiomas en estos últimos, “al margen de otras políticas y especializaciones en estos centros que resulten atractivos”. Curiosamente, también desde BabelRed21, compuesto en buena medida por profesores de inglés, se señala la necesidad de reformular la enseñanza de los idiomas, de actualizar los métodos tradicionales, poco naturales y creativos.

Aun así, Gisbert no realiza concesiones y tilda al sector crítico de “excesivamente crítico” con la enseñanza bilingüe: “Creemos que es un sistema que funciona si se hace bien, pero para ello ha de contarse con una serie de recursos y elementos que cuadren entre sí, a modo de puzle: formación del profesorado, preparación previa, control, seguimiento, apoyo, dotación de recursos...”.

El profesor de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid Mariano Fernández Enguita, por su parte, pese a reconocer lo imprescindible del inglés no oculta sus dudas sobre el bilingüismo actual: “Primero, las aulas no son un prodigio de comunicación, de modo que nos podemos encontrar con que no se vaya más lejos de una mala conferencia en inglés (el de los profesores es insuficiente), monosílabos de los alumnos y textos pasados por Google Translate; segundo, creo que otras situaciones y recursos como cineclubs o veladas literarias, la música y sus letras (como la web Genius en torno al rap), la capacidad de conectar con anglohablantes (como las abuelas en la nube de Sugata Mitra) y aplicaciones interactivas (como Duolingo) podrían dar más juego”.

Para Enguita, las víctimas colaterales están sobre la mesa: “Las familias que temen que programas y secciones bilingües sean demasiado para sus hijos y los evitan, las clases y actividades que pierden calidad por el bajo nivel de inglés de profesores y alumnos y los profesores que se ven apurados o desplazados en el escalafón por no saber inglés”. Y las críticas son, por tanto, entendibles, “en particular las que conciernen a la insuficiente preparación del profesorado y sus consecuencias, o a la estratificación de la enseñanza común en particular de la escuela pública”. “Me traen francamente sin cuidado las que vienen de los profesores que se sienten desplazados o maltratados porque no les avisaron o no previeron el ascenso del inglés. Me gustaría ver menos propuestas de dejarlo todo como está y ver más sobre cómo avanzar. Sin efectos secundarios, pero avanzar”, reconoce.

“Hemos entrado en un periodo de excesivo proteccionismo de los niños en familias y escuelas”

Elena Martín hace hincapié en la necesidad de que las familias reciban ayuda y educación para convertirse en educadoras. Estar biológicamente preparados no hace a madres y padres, culturalmente educadores. La sociedad tiene un papel que hacer aquí importante.

Daniel Sánchez Caballero

Catedrática de la Universidad Autónoma de Madrid en Psicología Evolutiva y de la Educación, Elena Martín es una de las mayores expertas de España en el desarrollo del niño. Martín se extraña de que la sociedad considere que los padres, por el hecho de serlo, estén preparados para educar a sus hijos y defiende que necesitan ser educados como educadores, porque criar a un pequeño muchas veces es ir contra la propia intuición. También lamenta que se haya pasado de primar lo individual frente a lo colectivo.

Es una pregunta amplia y un poco general pero, ¿está bien planteado el sistema educativo en sus primeras fases, si atendemos a las necesidades de desarrollo y autonomía de la infancia?

No es un problema solo del sistema educativo. La respuesta exige trascenderlo. Creo que hemos retrocedido en algo necesario para el desarrollo, que es la capacidad de experimentar. En general, algo que ha sido un avance en el sentido de considerar la infancia como un periodo en el que los niños y niñas necesitan una

atención específica a sus características, y eso supone muchas veces más protección de la que ha habido. La infancia es un concepto cultural, hace siglos se creía que los niños son adultos en pequeño, ahora sabemos que la mente de los niños es cualitativamente distinta a la de los adultos. No solo que hace todo en menor cantidad, sino que es distinta y eso es un avance. Un niño no tiene recursos para enfrentarse al miedo o para aceptar determinados aspectos de la realidad, como puede ser el sexo. Esto pone de manifiesto que los niños están en un periodo que exige que para protegerlos hagamos un sistema que tenga en cuenta sus características. Pero no puede ser que la idea de protegerlos nos haga olvidar algo tan importante o más: que el ser humano aprende porque experimenta sobre el espacio y sobre el mundo. Toca, anda, etc. Es la acción sobre el mundo la que provoca el desarrollo. Cuando esa protección se convierte en sobreprotegerlos, corremos el riesgo de anular la potencialidad del mecanismo esencial del desarrollo, que es la experimentación, la exploración del espacio. Y cuando no tienen posibilidades de explorar, de entrar en contacto con la calle, de aprender a andar sin que te pille un coche, les estás hurtando un mecanismo de desarrollo muy grande. Puede que —yo lo pienso así— hayamos entrado en un modelo de excesivo proteccionismo, tanto en las familias como en las escuelas. Creo que más en las familias.

¿En qué momento hemos llegado a esta sobreprotección?

No es fácil entender que cuando una persona, un niño, no es capaz de hacer una cosa la manera de ayudarla no es hacérsela inmediatamente tú. Es esperar, darle ayuda, animarle a que lo intente. Si tú se lo haces, esa persona aprende de una manera menos potente que si lo hace ella. Si un niño, haciendo un puzzle, no sabe dónde poner una pieza y se la pones evitará la frustración, pero no aprenderá igual. Lo que una persona aprende al ver a otro poner una pieza es muy poco potente, está basado en la memoria visual de colocar una imagen. Con una ayuda en la que dices que piense de qué color es la pieza, qué le falta a la vaca... combinas el hecho de ayudar con no suplir la competencia del niño. Pero no es fácil, porque la mente humana tiende a asociar ayudar con hacer. Y si hablamos de evitar riesgos...

Junto a esta explicación, más psicológica, hay que tener en cuenta que se ha producido un entorno para los niños con más riesgos que el de hace 50 años y ha habido un repliegue hacia una mayor protección. También ha habido una tendencia a pasar del valor de lo colectivo frente al valor de lo individual. Pero tus hijos solo van a aprender en la medida en que estén con otros. ¿Se ha perdido en sí mismo? No lo sé. ¿Se ha perdido porque el entorno urbano se ha hecho más complicado para compartir actividades y entonces hemos acabado haciendo actividades más individuales? Probablemente, por un aspecto interactivo. Hemos empezado a vivir en unas situaciones urbanísticas y horarios y pautas diarias de las familias que hacen muy difícil compartir nada. La mezcla de estos factores lleva a que estemos en un momento en el que los niños y niñas están pudiendo tener menos experiencias ricas de las que teníamos en otras generaciones.

Este análisis me lleva a pensar que mala solución tiene.

No, es una solución compleja, pero tiene solución. Se ha producido algo importante, y es que hemos tomado conciencia del problema. Es el primer paso siempre. Ahora nos damos cuenta de que esto está siendo un problema, aunque no todo el mundo esté de acuerdo con el diagnóstico. Hay al menos dos grandes líneas de avance. Una, la que más peso ha tenido hasta ahora: el urbanismo. La geografía de la infancia es un campo de conocimiento que reúne disciplinas distintas (antropólogos, psicólogos, arquitectos, urbanistas, sociólogos) y mira el problema desde la riqueza de todas esas disciplinas. Entienden que la ciudad no se ha diseñado teniendo en cuenta la infancia. Cuando se diseñan nuevos espacios (cuando se hace bien) se hace pensando en cómo hacer accesible la movilidad de los niños y niñas —no solo la peatonalización— para permitir que ejerzan sus derechos. Esto es importante. Los niños tienen derecho al juego, está en la Convención sobre los Derechos de la Infancia de la ONU, y para que se cumplan los derechos el espacio urbano tiene que ofrecer posibilidades para ello.

Y la otra línea...

La otra, de la que se es menos consciente, es que, junto con eso, hay que trabajar con las familias y los docentes, con las personas que tienen la responsabilidad de organizar las rutinas de los niños. Ellas son las que marcan al final lo que les dejan hacer o no. O, incluso, lo que les promueven. Las familias eligen los otros contextos donde sus hijos se mueven: eligen colegio, extraescolares, amigos con los que están o no. Y con estas decisiones configuran el desarrollo de sus hijos. Y a veces los padres no somos conscientes de la trascendencia de las decisiones que tomamos. Cuando eliges un colegio lo piensas mucho porque eres consciente de la trascendencia de la decisión, pero otras... No se puede esperar que la gente lo sepa, hay que hacer toda una tarea de educación de las familias. Los padres, por ser biológicamente capaces de procrear, no quiere decir que sean culturalmente capaces de hacerlo. Educar en este momento es más complicado que antes. Antes el niño con salir a jugar con los amigos era suficiente. Y un padre no tenía por qué saberlo, pero las prácticas sociales lo garantizaban. Ahora las prácticas sociales no lo garantizan y por tanto seguir teniendo esa dimensión de desarrollo supone que quienes somos responsables de la educación de los menores (escuela, familia, ayuntamiento) tomemos conciencia de ello y lo planifiquemos.

¿Dónde habría que hacer esta educación de familias? ¿Qué papel le toca jugar a la escuela?

Hay unos centros del Ayuntamiento de Madrid llamados CAF (Centro de Apoyo Familiar) donde cuando tienes un hijo te ofrecen un apoyo. Pero no porque tengas un hijo con problemas, sino para enseñarte a jugar con tus hijos, por ejemplo. Jugar no es darle juguetes cerrados que configuran ya la actividad (este juguete es para tocar). Es saber que tienes que darles actividades abiertas, amplias, exploratorias. Todo eso se enseña. Los CAF enseñan a las familias cómo provocar un buen desarrollo de sus hijos. Las administraciones públicas

(algunas) han tomado conciencia de que ser padre no es algo que venga garantizado, necesita apoyo y hay que brindarlo. María José Rodrigo, una catedrática de La Laguna, tiene un programa en el que trabaja con familias en programas muy largos haciendo que los padres tomen conciencia de cuál es el mejor estilo educativo, que es el que consigue reunir control y afecto. En Sevilla hay otro equipo en torno a Mari Carmen Moreno y Jesús Palacios. Cuando las madres van al centro de salud embarazadas, junto al seguimiento biológico de su embarazo se les ofrece una preparación psicológica para la tarea. Se hacen grupos de madres y padres entre sí con psicólogos educativos, hay grupos para adolescencia, para ver cómo se trabajan los deberes, las pantallas. Las familias no saben si es bueno trabajar las pantallas o si deben ayudar a hacer los deberes.

La escuela puede tener algunas de estas características, pero la escuela es la que mejor lo hace porque sabe que tiene que provocar desarrollo, aunque también tenga esta idea proteccionista porque estamos todos retraídos por si nos denuncian (¿si le saca y se cae o se hace una herida?). A pesar de que la escuela puede estar un poco retraída, está infinitamente más esponjada que las normas que ponemos los padres, porque en la escuela hay profesionales.

Me llama la atención que hemos hablado de familias, CAF, programas universitarios en La Laguna o Sevilla... Pero nada de las escuelas. ¿Dónde queda la relación escuela-familia?

Hace no muchos años, en el Reino Unido la ministra de Educación se llama de Escuela, Familia e Infancia. Solo el título es un mensaje de comprensión. La Educación no es la escuela. Hay muchas teorías psicológicas que ponen de manifiesto que el ser humano se desarrolla en diferentes contextos de práctica social. En nuestro caso es escuela, familia, medios de comunicación y los pares. Si el desarrollo se está produciendo por estar inserto en todas esas prácticas sociales, la coordinación de estas prácticas sociales es esencial. Si no, unos tiran para unas metas y otros para otras. Cuando no somos conscientes de que estamos provocando desarrollo no lo planificamos adecuadamente, pero lo estamos provocando. Las familias, espacios donde niños y niñas están con otros niños y niñas explorando, es un contexto fundamental de desarrollo. Cada persona tiene el contexto que más le influye, pero si van en direcciones totalmente contrarias... Como dicen los maestros: yo trabajo los valores, pero la tele me los desmonta en una tarde. Tiene que haber coordinación entre contextos, por eso la importancia de que lo planifiquemos conjuntamente. En último término, las administraciones educativas deberían darse cuenta de que su obligación no es solo garantizar un sistema escolar de calidad, sino garantizar todas las prácticas educativas que tienen influencia sobre la infancia como promover los derechos. En algunos países, cuando das a luz hay personas que te acompañan a casa, te enseñan a ser madre, porque las madres se agobian, los niños no quieren mamar. Es muy educativo. Pero las familias lo ven como una ingerencia. No lo es. Hay que crear la cultura. ¿Quién no quiere que le ayuden?

Esto último que cuenta me lleva de vuelta a lo que comentaba antes del individualismo de las familias y cómo cada vez más parece que las familias dicen: "Es la educación de mis hijos y hago lo que me da la gana".

Los seres humanos somos todavía muy homínidos, muy primarios. Hay que tomar conciencia de esto. Entender que lo que vemos no es la realidad es muy difícil. La gente no quiere aceptar el principio profundo de que el ser humano tiene una mente que limita la forma en que conoce y por tanto actúa. Dicen: "Es mi hijo". Y en esa afirmación predomina la idea de que es suyo. Pero en cambio la cultura ha desarrollado una idea más fuerte: "No, es un ser humano". Eso es lo fundamental, no que tú seas su padre. Y, por tanto, el bien mayor del pequeño es lo esencial. Será tu hijo, pero si no satisfaces sus necesidades, sus derechos, mi obligación, la de la sociedad, es quitártelo. Aunque antes de llegar a ello te enseñe a que promuevas sus derechos. Esto no se cree. Cuando yo, en 3º de Psicología, planteo esto, mis alumnos reaccionan con mucha agresividad, porque tienen esa idea más intuitiva de que son sus hijos. ¿Por qué cuando se hace una adopción miramos a los padres pero cuando tenemos hijos no? ¿Por qué pensamos que por ser biológicamente capaces de procrear lo somos culturalmente de educar? Esa idea no tiene ninguna racionalidad. Es una lógica que creo que es una línea de avance de la humanidad enorme, pensar en esto que le gusta tanto a la gente de "para educar hace falta una tribu", pues créaselo. Deje de decir eslóganes. Eso quiere decir que toda la tribu es responsable del niño, no los padres, y hay que pensar que los derechos de los niños están por encima de los de los padres. Y esta idea no es fácil de asimilar, y más en una sociedad en la que se ponen los derechos individuales por encima de los colectivos. "Quiero que mi hijo vaya a tal escuela". Pero por encima de los derechos individuales está que, por ejemplo, una escuela no pueda concentrar un cierto porcentaje de inmigrantes porque deja de poder funcionar. El derecho colectivo a la calidad de la educación de todos los niños y niñas pone un límite a la libertad de elección de centro. Esto la gente tampoco lo acepta. La educación exige cosas más complejas y necesitamos que nos ayuden a pensar juntos, que nos eduquen como educadores, que nos eduquen para educar.

Ha estado mencionando la Convención de los Derechos del Niño de la ONU, etc. Pero, aparte de la parte básica de la protección, que sí se tiene en cuenta, si bajamos a un 'segundo nivel', como la participación, parece no importarle a nadie, no hablamos ya de cumplirse.

Eso va por los consejos de Juventud o Infancia. Los niños y niñas no solo tienen derechos, sino tienen el derecho a ejercer los derechos, a defenderlos, conocerlos, a participar. Esa idea está más parada porque es menos intuitiva que "si no se cumplen los derechos hagamos algo". Esta idea de la participación es todavía menos intuitiva que la de proteger el derecho. Pero están creciendo. Hay muchos colegios donde una de las ideas centrales es en qué medida las decisiones se toman de manera participativa con los estudiantes.

En Salud existe la atención primaria, secundaria y terciaria. Pues en derechos de la infancia estamos en atención terciaria; cuando no se cumple algo, actuamos. El problema es la primaria, cómo educas evitando que aparezcan los problemas. Eso que en salud se ha aceptado, en educación está menos presente. Estamos más en cómo evitar problemas que en cómo promover cosas. Hay poca cultura de participación de los derechos de los niños como ciudadanos auténticos.