

**ÍNDICE**

Francia rebaja de los 6 a los 3 años el inicio de la escolaridad obligatoria. EL PAÍS.	pág 2
El Ejecutivo aprueba la 'Ley Celaá' para la reforma educativa y la envía al Congreso sin tiempo para tramitarla. EUROPA PRESS	pág 3
El Gobierno utiliza el Consejo de Ministros para hacer propaganda en contra de la ley educativa del PP. EL MUNDO	pág 4
CCOO pide a los grupos del Congreso que establezcan la misma jornada laboral para los profesores de toda España. EUROPA PRESS	pág 5
Escuelas Católicas muestra su "rechazo" a la posibilidad de cierre de centros de Educación Especial. EUROPA PRESS	pág 6
¿Podemos los españoles tener una historia común?. EL CONFIDENCIAL	pág 6
El PP destina 4,5 millones de euros para becas de bachillerato en la educación concertada. EL PAÍS. Comunidad de Madrid	pág 8
Celaá dice que no va a cerrar los centros de educación especial y acusa al PP de usar "mantras" contra su ley. EUROPA PRESS	pág 8
Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más alumnos de lo recomendado por la Unesco. EL PAÍS.	pág 10
El Congreso acaba con las medidas impuestas por decreto en 2012. EUROPA PRESS	pág 11
Galicia inclusiva, Galicia equitativa ESCUELA	pág 11
¿Cómo cambiaría la educación la Agenda del Cambio? ESCUELA	pág 12
La creatividad, el reto del siglo XXI para los centros escolares españoles. ESCUELA	pág 14
Celaá destaca la empleabilidad de la FP en la presentación de un nuevo título de comercio de productos alimentarios. ESCUELA	pág 15
Entrevista al Secretario General de la Federación de Enseñanza de CCOO. ESCUELA	pág 16
Una escuela innovadora es la que busca el éxito de todos los alumnos, independientemente de sus necesidades. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 19

Francia rebaja de los 6 a los 3 años el inicio de la escolaridad obligatoria

La ley contra la desigualdad entrará en vigor el próximo curso. Hungría es el único país de la UE que escolariza ahora a esa edad

MARC BASSETS. París 15 FEB 2019

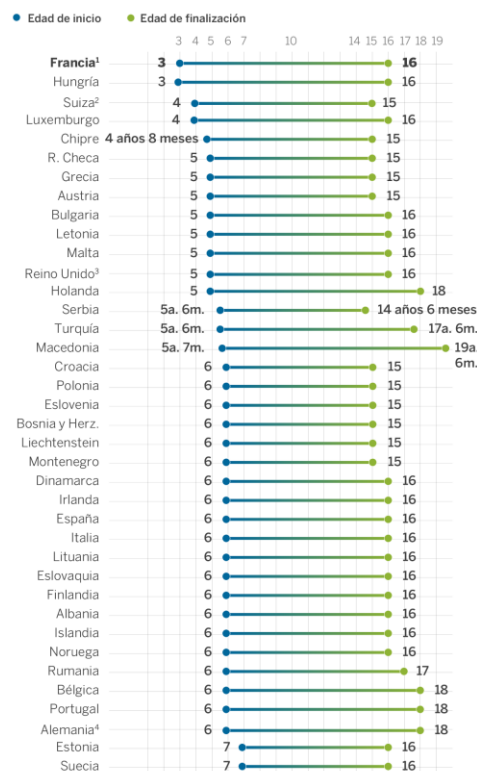
Todo se juega entre los cero y los seis años. Muchas de las desigualdades sociales y económicas, muchos problemas de integración y de discriminación, se gestan en esta edad. Quien no ha consolidado las bases del lenguaje, quien no ha empezado a socializarse entonces, puede acabar pagándolo más tarde.

A partir de esta base, el presidente francés, Emmanuel Macron, y su ministro estrella, el titular de Educación, Jean-Michel Blanquer, han multiplicado las medidas para reforzar la enseñanza primaria y preescolar. La última es la ley que rebaja de los seis a los tres años el inicio de la instrucción obligatoria. La instrucción obligatoria termina a los 16 años. Se usa oficialmente el término instrucción porque los alumnos pueden ser educados fuera de las instituciones escolares, en casa por ejemplo.

El miércoles por la noche, una Asamblea Nacional semivacía aprobó la 'ley para la escuela de la confianza' con 95 votos a favor y 11 en contra. Votaron a favor diputados de la mayoría presidencial y varios partidos de izquierda, y en contra el partido de la derecha tradicional, Los Republicanos. La ley, rutinariamente adoptada como casi todas las que propone Macron, entrará en vigor el próximo comienzo de curso, en septiembre de 2019.

“Hay que dejar a las familias la posibilidad de decidir”, dijo en el hemiciclo el diputado de Los Republicanos Patrick Hetzel. “Usted”, añadió dirigiéndose a Blanquer, “nos indica que seríamos el primer país del mundo en poner en marcha la escolarización obligatoria a los tres años y que otros países seguirán nuestro ejemplo. Pero el cuadro comparativo sobre la escolaridad obligatoria muestra que Estonia o Finlandia, tercera y quinta en la clasificación PISA, fijaron la edad de la escolaridad en los siete años, lo que muestra que una escolaridad precoz no es necesariamente la garantía de un éxito escolar”.

La ampliación de la edad de instrucción obligatoria es, ante todo, simbólica. Un 98,9% de menores de entre tres y cinco años ya están escolarizados en las llamadas escuelas maternas. Al rebajar la entrada en la instrucción obligatoria a los tres años, 26.000 niños y niñas que ahora no asisten a la escuela o siguen una instrucción en casa deberán hacerlo, bajo amenaza de sanción.



¹ Entrada en vigor a partir del próximo curso
² En Suiza ocho cantones inician la formación a los cinco años y uno a los seis
³ En Irlanda del Norte se inicia a los cuatro años
⁴ En cinco Länder la edad de finalización se sitúa en los 19 años

El porcentaje de ausentes es anecdótico: la educación preescolar ya es casi universal. Pero en un país como Francia, donde la escuela republicana se considera como un nivelador social y una fábrica de ciudadanos, el símbolo es potente. La última vez que la edad de instrucción obligatoria varió fue en 1959, cuando bajo la presidencia del general De Gaulle aumentó el fin de la escolaridad de los 14 a los 16 años. En 1936, con el Gobierno del Frente Popular, esta edad había pasado de los 13 a los 14. En 1882 Jules Ferry, fundador de la escuela republicana, había creado la educación obligatoria de los seis a los 13 años. Desde entonces, la edad de entrada no había cambiado. Ahora el manto republicano se extiende.

La ley es algo más que un símbolo. No lo será para los 26.000 niños y sus familias que hasta ahora no entraban en el sistema y ahora estará dentro. Aunque la cifra es pequeña, el impacto es desigual en función del territorio y la clase social. En los departamentos ultramarinos de Guyana y Mayotte la tasa de escolarización entre los tres y los cinco años es de 82% y 84,9%, inferior a la media metropolitana, según el 'estudio de impacto' del Gobierno francés sobre la ley.

El documento constata la “fuerte correlación entre la frecuentación de un establecimiento pre-elemental y el rendimiento de los alumnos”. “El aprendizaje de un vocabulario preciso y de estructuras de lengua es una palanca importante para reducir la primera desigualdad, la que plantea la lengua. En efecto, a los cuatro años, un niño procedente de un medio social desfavorecido ha escuchado 30 millones de palabras menos que un niño procedente de un medio social favorecido”, se lee en el texto.

La escuela maternal es el primer espacio de socialización y, por tanto, de ciudadanía que “permite al niño construir su relación con el mudo y su lugar en una sociedad democrática”. La idea de rebajar a los tres años la

entrada en el sistema escolar puede ayudar a la integración de las personas de origen extranjero. De los niños y de sus padres.

Que esta etapa es decisiva, Blanquer, un tecnócrata con experiencia en el sector educativo, lo predica desde antes de ser ministro. "Las fuertes disparidades de desarrollo, que aparecen y crecen durante la primera infancia, persisten a lo largo del recorrido escolar y pueden hipotecar el resto de la vida", escribía el futuro ministro en 'L'école de demain' (La escuela de mañana), un ensayo de 2016.

En el plan reformista de Macron, la educación es capital. Macron cree que las desigualdades de ingresos no son tan graves en Francia, país con un sistema fiscal muy redistributivo, como lo son lo que él llama las "desigualdades de destino". Estas desigualdades son aquellas en las que el origen de una persona —el barrio, la ciudad, la clase social, el origen étnico— definen su destino y, por usar otra expresión a la que recurre el presidente, lo condenan a un "arresto domiciliario" virtual.

Es ahí donde entra la educación preescolar y el aprendizaje de los rudimentos de la escritura y la lectura, el momento en que, quizá, puede romperse este destino ya escrito.

"Leer, escribir, contar y respetar al otro", dijo Blanquer a EL PAÍS en abril de 2018. "Debemos estar seguros de que, al terminar la escuela primaria, todos los alumnos posean estas competencias básicas. Y pongo el acento en el lenguaje, porque es la llave del resto: la primera desigualdad es la desigualdad ante el lenguaje".

europapress.es

El Ejecutivo aprueba la 'Ley Celaá' para la reforma educativa y la envía al Congreso sin tiempo para tramitarla

MADRID, 15 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este viernes el proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), también conocida para la 'Ley Celaá' y que suponía la principal propuesta en educación del Gobierno de Pedro Sánchez, aunque la convocatoria de elecciones generales para el 28 de abril impedirá que el texto llegue a prosperar en el Congreso de los Diputados.

"Es un proyecto muy enriquecido por la comunidad educativa y muy respaldado", ha defendido la ministra de Educación y Formación Profesional, y portavoz del Gobierno, Isabel Celaá, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, donde ha destacado que al texto se han incorporado aportaciones de todas las comunidades autónomas "salvo de las gobernadas por el Partido Popular.

Celaá ha calificado este proyecto de ley como "imprescindible" por su propósito de derogar por completo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada por el Partido Popular en 2013 con la oposición de gran parte de la comunidad educativa. "Los efectos de la LOMCE son nocivos para el sistema educativo español", ha armado la ministra.

Según ha expuesto Celaá este viernes, la LOMCE "ha hecho descender el número de graduados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en tres puntos y dos puntos en Bachillerato" desde su aprobación. "La LOMCE no conviene a la educación española y nos separaba del trabajo que viene haciendo la Unión Europea en relación a competencias educativas", ha añadido en alusión a la ley impulsada por José Ignacio Wert, ministro de Educación en el primer gobierno de Mariano Rajoy.

La 'Ley Celaá' pretende derogar por completo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada por el Partido Popular en 2013 con la oposición de gran parte de la comunidad educativa. Acabar con los aspectos más "lesivos" de la LOMCE era una cuestión "urgente" para el Gobierno de Sánchez, como armó Celaá el pasado mes de julio en su primera comparecencia en el Congreso. Sin embargo, la LOMCE seguirá vigente, como mínimo, hasta el próximo curso escolar 2019-2020. La reforma educativa de la ministra Celaá pasó de ser una modificación puntual de la LOMCE, como anunció en sus primeros meses al frente de la cartera de Educación, a una derogación completa de la 'Ley Wert' que pretendía retroceder hasta la socialista Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 con una renovación de su articulado.

Los plazos de Celaá se han ido postergando en los ocho meses que lleva en el Ministerio. La vacilación en los tiempos también se ha repetido en la fórmula para acabar con la 'Ley Wert'. A finales del pasado mes de noviembre, cuando ya se había filtrado el borrador de la reforma educativa con una disposición que confirmaba la derogación completa de la LOMCE, Celaá mantenía que sólo pretendía "modificar los aspectos más controvertidos" de la ley aprobada en la primera legislatura de Mariano Rajoy. La semana pasada, la ministra de Educación y Formación Profesional detallaba en el Congreso su reforma anunciando a los diputados que "en breves días" dispondrían del articulado de su anteproyecto de ley. El 'número dos' de Celaá en el Ministerio, Alejandro Tiana, ya advirtió en julio del año pasado en una entrevista a Europa Press que era "complicado" derogar la LOMCE en esta legislatura.

MEDIDAS DE LA 'LEY CELAÁ'

La reforma de la Ley Orgánica de Educación que ha aprobado este viernes el Gobierno elimina los dos artículos de la LOMCE que convertían la asignatura de Religión en una "materia específica" de los dos cursos de Bachillerato, y suprime también el artículo que permitía que Religión computara para la nota media del alumno.

También incorpora la asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos en 5º o 6º de Primaria, así como en 1º, 2º o 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y en el primer borrador se contempla la posibilidad de que las comunidades autónomas decidan el uso del castellano y otras lenguas cooficiales como "lengua vehicular". "A tal fin las administraciones educativas fijarán la proporción del uso de la lengua castellana y la lengua cooficial como lengua vehicular, así como las materias que deban ser impartidas en cada una de ellas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes", se leía en el documento.

La 'Ley Celaá' recoge además la posibilidad de titular Bachillerato con una asignatura suspensa, como defendió la ministra Celaá, que considera la medida "un gran favor" a los alumnos emulando la aprobación por "compensación" que existe en la universidad.

Otra de las medidas anunciadas por Celaá para reformar los "aspectos más lesivos" de la LOMCE, como eliminar la "demanda social" como criterio para la planificación escolar, se incorpora al proyecto de ley, donde desaparece este "eufemismo", en palabras de Celaá, para "propiciar que la escuela pública pueda considerarse subsidiaria de la concertada", según la ministra.

El proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), aprobada este viernes por el Consejo de Ministros y también conocida como 'Ley Celaá', asigna al Gobierno central la competencia de determinar los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil "en colaboración con las comunidades autónomas". Según el texto del proyecto de ley al que ha tenido acceso Europa Press, el Gobierno central también "regulará los requisitos de titulación de sus profesionales y los que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares".

EL MUNDO

El Gobierno utiliza el Consejo de Ministros para hacer propaganda en contra de la ley educativa del PP

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid 15 FEB 2019

El Gobierno ha aprovechado el Consejo de Ministros para arremeter contra la Lomce del PP y hacer propaganda de su ideario educativo resumido en la llamada **ley Celaá**, un proyecto de ley que ha aprobado este viernes a pesar de que el presidente Pedro Sánchez ha convocado elecciones generales para el 28 de abril. La norma no puede ser tramitada en las Cortes ni por tanto aprobada, pero, aun así, la ministra de Educación y portavoz del Gobierno, Isabel Celaá, se ha empeñado en llevar a la reunión de los viernes este texto que supone la derogación de la Ley Wert.

En la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, Celaá ha dicho que la Lomce "vino a interrumpir el equilibrio existente", "se equivocó gravemente" y ha generado "efectos nocivos para el sistema educativo español", contraponiéndola a la norma socialista, cuyos objetivos, ha dicho, eran "recuperar la equidad e inclusión", "estabilizar el sistema" y "mejorar los resultados".

La ministra ha asegurado que el Consejo de Ministros ha aprobado la llamada Lomloe, a pesar de la situación existente, por "respeto a personas que han venido trabajando en esta ley". También ha rechazado las críticas del PP hacia Sánchez por haber convertido en su primer "mitin" la convocatoria electoral: "Lo que ha hecho el presidente es poner en valor su acción de Gobierno", ha zanjado.

Tanta prisa tenía Celaá porque el proyecto se publicitara que ni siquiera ha realizado la preceptiva consulta del Consejo de Estado, según ha reconocido ella misma. Es la primera vez en por lo menos 30 años que una ley educativa no pasa por el filtro del supremo órgano consultivo del Gobierno de España, aseguran fuentes educativas. Tanto la Logse como la Loe, y también la Loce y la Lomce, se sometieron a este trámite.

Malestar en la comunidad educativa

Hay mucho malestar en buena parte de la comunidad educativa por el "uso" que ha hecho el PSOE de la ley. "Una vez anunciada la fecha del 28 de abril, no tiene ningún sentido llevar al Consejo de Ministros ese proyecto", resume Nicolás Fernández Guisado, presidente del sindicato ANPE.

"Una ley que no ha sido negociada ni pactada ya era un despropósito presentarla", denuncia Mario Gutiérrez, responsable de Educación del sindicato CSIF. "Pero con unas elecciones generales ya planteadas y con un Parlamento que va a ser disuelto en breve, esto es una falta de respeto a la comunidad educativa, tensionando al sistema educativo y manteniendo la inestabilidad en el mismo. Una vez más, la gran perjudicada es la educación con mayúsculas, que sigue anclada en la Lomce sin avanzar hacia un pacto de Estado necesario".

El sindicato FSIE ha calificado de "falta de respeto" la aprobación este viernes, mientras que la patronal Escuelas Católicas ha criticado "el intento del actual Gobierno por sacar delante de manera apresurada una nueva reforma educativa, sin el tiempo imprescindible para debatir y alcanzar un verdadero consenso en la comunidad educativa".

También hay descontento con la ley en sí, que se ha limitado a enmendar la Lomce sin tener en cuenta las nuevas necesidades del sistema educativo. La ministra ha presentado la llamada Lomloe como "una ley de educación para el siglo XXI", pero, en realidad, es una vuelta a la LOE de 2006 en casi todo que apenas recoge cuestiones relacionadas con las nuevas tecnologías o propone un cambio en las metodologías.

La norma se limita a incidir en los aspectos más ideológicos, al quitarle peso a la escuela concertada, rebajar de rango la asignatura de Religión y dejar sin protección al castellano en las escuelas de Cataluña, Baleares o la Comunidad Valenciana. Cuando se le ha preguntado qué medidas incluye la norma para garantizar el español en estas comunidades autónomas, Celaá ha respondido: "La inclusión de las lenguas es estrictamente constitucional y reproduce el artículo 3 de la Constitución", pero no ha dado detalles.

Que se saquen el título muchos alumnos

El fallido proyecto de ley tiene como objetivo realizar "un cambio de tendencia para llevar una mayor proporción de alumnos a que titulen", en palabras de la ministra. Por eso, elimina las barreras que pueden suponer las reválidas, un mecanismo ideado para que los alumnos estudiaran lo mismo en toda España, y propugna, además, una vuelta a una escuela en la que todos aprenden lo mismo hasta los 16 años. Suprime los itinerarios en la ESO que trajo la Lomce para que los alumnos pudieran escoger la vía académica, que conduce al Bachillerato, o la vía aplicada, que lleva a la FP. Según Celaá, los itinerarios "han reproducido desigualdades" y han reducido el número de alumnos que titulaban en la ESO. Según sus datos, los alumnos graduados en la ESO han bajado en tres puntos porcentuales y los graduados en el Bachillerato, dos puntos.

La Lomloe, por otro lado, permite que los alumnos puedan obtener el título de Bachillerato con un suspenso o realizar esta etapa educativa en tres cursos, en lugar de dos, para recuperar las asignaturas no aprobadas, y persigue reducir a la mínima expresión la repetición de curso.

En la comunidad educativa ya empiezan a especular con la posibilidad de que la Lomce se convierta al final en la ley educativa más longeva de la democracia, pues las encuestas apuntan que el nuevo reparto de fuerzas parlamentarias no va a permitir un consenso que desemboque en una derogación de esta norma. El acuerdo para aprobar una nueva ley va a ser prácticamente imposible.

En la bandeja de salida se quedan también la reforma de la carrera docente, que hasta ahora nunca se ha abordado y es una de las prioridades educativas, la modernización de la Formación Profesional y la ley universitaria que pretendía acometer Pedro Duque y que ahora se aparca por enésima vez. Un año perdido, en definitiva, que sumar a la parálisis en que ya sumió a las aulas el equipo de Íñigo Méndez de Vigo mientras España sigue estancada en los rankings internacionales y el paro juvenil no se ataja.

europapress.es

CCOO pide a los grupos del Congreso que establezcan la misma jornada laboral para los profesores de toda España

MADRID, 19 Feb. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras ha pedido a los grupos parlamentarios del Congreso que establezcan la misma jornada laboral para los profesores de toda España cuando se someta a votación, este próximo jueves, el proyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria.

Este proyecto de ley, impulsado por la ministra Isabel Celaá y que pretende limitar el horario lectivo de los profesores españoles de Primaria y Secundaria, regresa al Congreso después de que el Senado incluyera una enmienda del PP por la que se recoge que será el Estado y no las comunidades autónomas --tal y como reflejaba el texto acordado por el Congreso-- quienes establezcan la jornada laboral de los docentes. Así, el proyecto de ley incluye, aprovechando la mayoría absoluta de los 'populares' en la Cámara alta, que los maestros de Primaria tengan 23 horas lectivas y los profesores de Secundaria 18 en toda España. Algo que comparte CCOO. "Por ello, el trámite parlamentario que termina en breve en el Congreso de los Diputados debe establecer de forma general la jornada lectiva para el profesorado de todo el Estado", explica el sindicato en un comunicado.

CCOO recuerda que este proyecto de ley pretende acabar con los "duros recortes" que se mantenían vigentes del Real Decreto-Ley 14/2012 aprobado por el primer Gobierno de Mariano Rajoy, y que ocasionaron, según el sindicato, "la destrucción de 32.821 puestos de trabajo en el sector por el aumento de la jornada lectiva". "La Federación de Enseñanza de CCOO denunció ante la Audiencia Nacional el Real Decreto-Ley 14/2012. Su admisión a trámite provocó que el actual Gobierno modificara la norma, tal y como recoge el informe del propio Ministerio de Educación ante este tribunal", añade en el comunicado.

Además, CCOO asegura que la jornada lectiva docente en España se sitúa por encima de la media de la Unión Europea. "En Primaria, el profesorado español imparte 118 horas lectivas más al año, lo que lo que supone un

15,48% adicional. Las horas de docencia de los y las docentes de Secundaria, FP y Enseñanzas de Régimen Especial también superan a las de sus compañeros y compañeras de la UE22: un 6,7% en el caso de Secundaria y un 9,73% en el de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, Enseñanzas Artísticas y Escuelas Oficiales de Idiomas", expone el sindicato.

Escuelas Católicas muestra su "rechazo" a la posibilidad de cierre de centros de Educación Especial

MADRID, 19 Feb. (EUROPA PRESS) –

La patronal de centros de educación concertada, Escuelas Católicas, ha manifestado su "rechazo" a la posibilidad de cierre de centros de Educación Especial, y ha subrayado "la importancia de la educación inclusiva y personalizada en centros específicos".

En un comunicado, la organización rechaza además "cualquier intento de limitar el derecho de elección de los padres para educar a sus hijos, ya sea en centros ordinarios o específicos". De esta forma responde a la medida incluida en el proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación, también conocida como 'Ley Celaá', que fija un plazo de diez años para integrar a los alumnos con necesidades especiales en centros educativos ordinarios. Con "la idea de seguir avanzando en la formación del profesorado de educación especial y contribuir a dinamizar la actividad docente en el aula", el pasado 15 de febrero Escuelas Católicas organizó una jornada de formación en Madrid en la que asistieron más de 60 profesores y miembros de equipos directivos de colegios de Educación Especial y de inclusión.

Esta jornada estuvo dedicada a la aplicación de los "paisajes de aprendizaje" a los alumnos con capacidades diferentes y se celebró en el Colegio A La Par Niño Jesús del Remedio de Madrid, un centro concertado que atiende principalmente a alumnos con discapacidad intelectual ligera o moderada y que ofrece programas profesionales de modalidad especial y Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

¿Podemos los españoles tener una historia común?

Los hechos históricos deberían entenderse con un método para comprender las conductas humanas, de ahí la importancia de adoptar un enfoque psicológico

JOSÉ ANTONIO MARINA. 19/02/2019

Mi interés por la historia deriva de mi interés por la memoria. Por eso, accedo a ella desde la psicología. La memoria nos permite conservar el pasado. La historia, también. Pero entre ambas hay un hiato enorme, porque la distancia entre la experiencia personal y el hecho histórico es difícilmente salvable. Es la misma que hay entre la experiencia subjetiva y el hecho objetivo. En 'La cartuja de Parma', Stendhal cuenta la historia de Fabrizio del Dongo, un joven que quiere unirse a las tropas napoleónicas. Las encuentra desplegadas en un lugar llamado Waterloo. Lo que vive a continuación son imágenes inconexas en un escenario reducido: carreras, disparos, explosiones, caballos al galope, polvareda, ruido y furia. Un golpe le deja sin sentido. Cuando despierta está en una granja. Durante toda su vida, Fabrizio se preguntó si aquello que había visto había sido una batalla, y si fue la batalla de Waterloo. Lo mismo tuvo que suceder a los miles de implicados en esa situación. Nadie experimentó 'la batalla', sino una sucesión de pequeños acontecimientos. Más tarde, recibirían una versión abstracta del hecho, en la que pudieron introducir sus recuerdos personales. Entonces podrían decir que 'estuvieron en la batalla de Waterloo', o que presenciaron la derrota de Napoleón.

La psicología estudia la memoria como facultad individual, pero la sociología se interesa por otro tipo de memoria. Sobre la experiencia individual se construye la 'memoria colectiva'. Los grupos sociales —las familias o las naciones, da igual— elaboran una versión compartida de un suceso, en la cual insertan sus recuerdos personales. La memoria colectiva —escribe Pierre Nora— es "lo que queda del pasado en la vivencia de los grupos, o lo que estos grupos hacen con el pasado". Eso hace que sea plural y que distintas memorias de lo mismo se enfrenten en la esfera pública, el lugar donde grupos diversos compiten por la hegemonía sobre discursos plausibles y relevantes dentro de la sociedad en su conjunto.

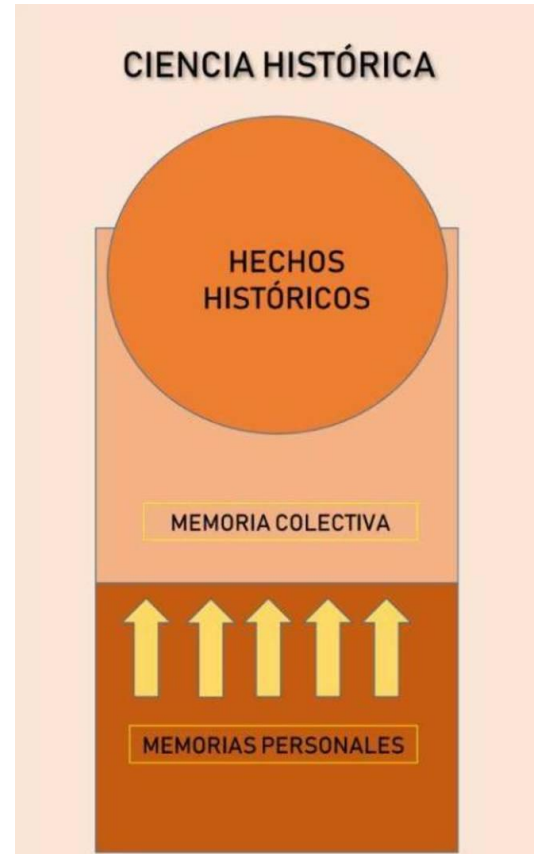
La memoria colectiva no se puede confundir con la historia. Cada español vivió la Guerra Civil a su manera, desde su situación, con sus miedos y sus esperanzas, con sus filias y sus fobias. Luego, como totalidad, como abstracción, la Guerra Civil española recibió una interpretación distinta en cada uno de los bandos contendientes. Por eso surgen las disputas sobre la 'memoria histórica'. Uno no se reconoce en la memoria del otro. Lo que para unos fue una rebelión contra el orden constitucional, para otros fue una 'cruzada' para salvar España. Cada versión es transmitida y elaborada por los medios de comunicación y los sistemas educativos, que se nutren de los relatos individuales, a los que a su vez refuerzan. Monumentos o festividades funcionan como prótesis de esa memoria.

En Francia, durante muchos años, la versión oficial contó la ocupación nazi como una valerosa historia de resistencia, ocultando el decidido colaboracionismo del Gobierno de Vichy y de miles de franceses. La recuperación de esa historia eludida provocó que, en 1995, el presidente Jacques Chirac pidiera perdón a los ciudadanos judíos por el atroz comportamiento del Gobierno francés durante aquellos años terribles. Si alguien está interesado en ver cómo los recuerdos personales se codifican en una versión oficial, puede estudiar un

apasionante caso muy bien investigado: la biografía de san Francisco de Asís. Ante la proliferación de recuerdos personales sobre el santo, y de leyendas que aparecieron inmediatamente después de su muerte, san Buenaventura, prior de la orden, elaboró una versión oficial y mandó destruir todos los documentos y versiones anteriores.

Las memorias colectivas como fenómeno de psicología social son heterogéneas. No se pueden mezclar. Si hay dos o más Españas, es que hay dos o más memorias. En este momento, la memoria personal y la memoria colectiva de los catalanes independentistas son distintas de las de los catalanes no independentistas, o de las del resto de los españoles. La conclusión me parece evidente y sombría. Ni al nivel de la memoria personal ni al nivel de la memoria colectiva es posible la unificación de recuerdos. Es decir, no es posible el entendimiento. Sucede algo parecido en los conflictos de pareja. Con frecuencia, cada uno de sus miembros tiene una memoria diferente de la vida en común y está encerrado en ella.

La única solución es buscar un conocimiento del pasado que vaya más allá de esas experiencias psicológicas y nos proporcione un conocimiento objetivo de lo que ocurrió y de lo que ocurre. Trascender los recuerdos para alcanzar la historia. Poner entre paréntesis las emociones, puesto que es imposible eliminarlas, porque con frecuencia hacen que percibamos solo la información que las fortalece o satisface. Memoria y 'ciencia histórica' se mueven en niveles distintos. Subjetivo y objetivo. Sin embargo, muchos historiadores y filósofos son escépticos ante la posibilidad de alcanzar la objetividad histórica. Me parece una afirmación falsa y, además, peligrosa. Por eso me dedico ahora a la historia, y por eso creo que necesitamos un debate entre historiadores que permita recuperar su función social.



Pondré un ejemplo urgente. Dentro de unos meses, iremos a unas elecciones europeas. Europa ha estado fragmentada secularmente en naciones que luchaban entre sí y que elaboraban historias nacionales sobre esas contiendas, con frecuencia basadas en el odio al vecino. No podremos construir Europa si no sobrevolvamos esos relatos nacionales y elaboramos la historia europea, que tiene que contemplar y explicar los enfrentamientos, las luchas, el sufrimiento injustificable, los heroísmos y los crímenes. Tampoco comprenderemos Europa encerrándonos en ella.

La parcelación nacional es fruto de la historia, no origen de ella. Recientemente ha aparecido una 'Historia mundial de Francia', cuyo éxito ha animado a publicar una 'Historia mundial de Catalunya' y una 'Historia mundial de España'. El proyecto nació de una frase del gran historiador Michelet: "Hace falta una historia universal para entender Francia". Lo mismo ocurre con las demás naciones. Necesitamos tener una 'memoria compartida' de toda la humanidad. Por eso escribí 'Biografía de la humanidad'.

No soy historiador profesional, y conozco mis limitaciones, pero creo que mi deber es recordar a los historiadores su responsabilidad. Hace unas semanas, propuse aquí que el Monasterio del Valle de los Caídos se convirtiera en "centro de estudios de la historia compartida". Creo que este enfoque permite resolver los problemas sobre la necesidad de recordar o de olvidar. David Rieff, en su libro 'Elogio del olvido', defiende que a veces hay el deber de recordar, pero otras hay el deber de olvidar. Elogia el 'pacto del olvido' que instituyó la Ley de Amnistía española. Sin embargo, se está proyectando la película 'El silencio de otros', dirigida por Almudena Carracedo y Robert Bahar, donde se defiende dramáticamente lo contrario. Creo que esas memorias personales no se pueden olvidar, pero creo también que necesitamos una visión histórica que nos permita comprender la totalidad de los hechos. Sólo entonces podremos sacar enseñanzas.

La historia no tiene solo una función informativa, sino una función cognitiva más profunda. Es un método para la comprensión de las conductas humanas. Debe también incluir el estudio de las experiencias encontradas; por eso, en el gráfico, las incluye y las abarca, y por eso defiende un enfoque psicológico de la historia. Aunque no debería hacer falta repetirlo, hay que insistir en que 'comprender' no significa 'excusar' ni 'justificar', sino estar en buenas condiciones para juzgar. El desdén hacia la historia que demuestran todos los sistemas educativos, bajo la presión de las STEM ('science, technology, engineering, mathematics'), supone el triunfo de una cultura del uso sobre una cultura de la comprensión. Y esto, que es comprensible cuando nos referimos a

los teléfonos o a los ordenadores, resulta peligroso cuando nos referimos a las instituciones sociales o a las personas. Saber usarlas no basta. Tenemos que comprenderlas.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

El PP destina 4,5 millones de euros para becas de bachillerato en la educación concertada

El nivel de renta será el principal requisito para acceder a las subvenciones ofrecidas por el Gobierno regional, que llegarán el curso que viene a 1.500 alumnos de la región

DANIEL GÓMEZ. Madrid 20 FEB 2019

La Comunidad de Madrid ha publicado los requisitos para acceder a las ayudas del nuevo cheque-bachillerato, que contarán con un presupuesto de 4,5 millones de euros. En el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCAM) se establece el nivel de renta como principal criterio de reparto de las ayudas que buscan que los alumnos con dificultades económicas puedan estudiar en centros concertados. La apuesta del PP madrileño por la educación concertada, financiando con fondos públicos centros privados de forma pionera en España, ha sido muy criticada por la oposición desde su anuncio en septiembre del año pasado,

Finalmente serán 1.500 los alumnos de primero de bachillerato los que podrán beneficiarse de esta propuesta para el curso 2019/2020. Los alumnos beneficiarios recibirán el importe de las cuotas, hasta un máximo de 3.000 euros por curso. La intención es duplicar esta cifra en el segundo año de aplicación, en el curso 2020/2021, donde ya estará implantada en toda la etapa postobligatoria, según exponen desde la Consejería de Educación.

"[Las becas] estarán sostenidas con fondos públicos e irán destinadas a las familias de los entornos más desfavorecidos y de menor renta", defendió Ángel Garrido la medida, durante su intervención en la segunda jornada del debate de la región en septiembre del año pasado. "Hay muchas familias que afrontan una situación difícil cuando su hijo pasa de la educación secundaria, que es obligatoria, y por tanto gratuita, al bachillerato. En eso también hay que pensar. Y nosotros lo hacemos", dijo entonces.

Entre los requisitos de los solicitantes aparece que el alumno debe estar matriculado o tener reserva de plaza para el curso que viene en primer curso de Bachillerato en uno de los centros privados de la Comunidad de Madrid. Además, los solicitantes no deben haber repetido primer curso de Bachillerato y no superar la renta per cápita de 10.000 euros para primar la concesión a familias con menos ingresos. Las becas se concederán en función de la puntuación, y en caso de empate se tendrá en cuenta la renta per cápita. En último caso, se resolverá mediante un sorteo.

En lo que va de legislatura, el Ejecutivo del PP ha incrementado las plazas de concertada, rompiendo el año pasado la barrera de los 1.000 millones de presupuesto y elevándolo a mayor ritmo que el de la pública. En 2018, el presupuesto de la enseñanza concertada estuvo por encima del de la pública para educación infantil, primaria y especial, con algo más de 900 millones (cifra que prácticamente se duplica si se añade la educación secundaria y FP). La concertada supone el 30% del sistema educativo en Madrid, cifra solo superada por el País Vasco y Navarra, según datos del ministerio de Educación. A poco más de tres meses de las elecciones autonómicas, el PP sigue apuntalando una parte clave de su propuesta electoral sobre el pilar de la enseñanza concertada.

CONVIVENCIA, TOLERANCIA Y EMPRENDIMIENTO, NUEVAS ASIGNATURAS DE PRIMARIA EL PRÓXIMO CURSO

La Comunidad de Madrid aprobó este martes tres asignaturas nuevas destinadas a "fomentar la convivencia, el respeto y la tolerancia" y para promover la creatividad y el emprendimiento entre los alumnos de Primaria de la región, y que serán incluidas en el currículo a partir del curso 2019-2020.

Las nuevas asignaturas son Convivencia; Convivencia, respeto y tolerancia; y Creatividad y emprendimiento. Según el Gobierno regional, "podrán ser impartidas por los centros públicos, concertados y privados que así lo decidan, dentro de su autonomía", y siempre y cuando respeten el horario mínimo de sus asignaturas troncales.

La materia de Convivencia será impartida en los cursos, primero, segundo y tercero; la de Convivencia, respeto y tolerancia en los cursos cuarto, quinto y sexto, y la asignatura de Creatividad y Emprendimiento se dirigirá a alumnos de quinto y sexto "para mejorar su capacidad de iniciativa y el trabajo en equipo", según el decreto que ha aprobado este martes el Consejo de Gobierno.

europapress.es

Celaá dice que no va a cerrar los centros de educación especial y acusa al PP de usar "mantras" contra su ley

También asegura que su norma cumple con la libertad de enseñanza porque "protege y apoya" a la concertada
MADRID, 20 Feb. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, ha asegurado este miércoles en el Pleno del Congreso que los centros de educación especial "no se van a cerrar" y ha acusado al PP de usar "mantras" sobre su proyecto de ley de reforma del sistema educativo que no son verdad.

Durante una interpelación que la portavoz parlamentaria de Educación del PP, Sandra Moneo, ha dirigido a Celaá, la ministra ha respondido a los 'populares' que le han pedido explicaciones sobre el contenido de la norma que el Consejo de Ministros aprobó el pasado viernes y que, según la formación que preside Pablo Casado, no cumple con el derecho a la libertad de enseñanza de los padres que se recoge en la Constitución.

Una de las principales preocupaciones de Moneo es el cierre de los centros de educación especializada, una medida por la que, este sábado 23 de febrero, se manifestarán "numerosas familias", según la diputada.

La responsable de Educación ha insistido en que no tiene "ninguna intención" de cerrar estos centros y que lo que pretende su norma es "incorporar a niños con cierta diversidad funcional" en colegios ordinarios "estableciendo recursos para ello" y siempre que sus familias así lo soliciten. Se trata, según ha apuntado, de uno de los puntos de la Convención de los Derechos del Niño, en la que se reclama el interés superior del menor en todos los ámbitos.

Y, por lo tanto, atendiendo al interés superior del menor y en acuerdo con las familias, se escolarizará en centros ordinarios cuando se decida o en especializados", ha apuntado, para volver a pedir al PP que termine con las "falsedades".

Por su parte, Moneo ha dicho que espera que la explicación de la ministra a las familias haya sido suficiente porque "el texto de su ley es ambiguo". En este sentido, ha asegurado que el PSOE suele "moverse" en esta ambigüedad cuando está en el Gobierno para "poder hacer una cosa o la contraria", según la situación en la que esté.

APOYO A LA RED DE CENTROS CONCERTADOS

Además del "mantra" sobre los centros especializados, Celaá ha denunciado las declaraciones de los 'populares' con respecto a su ley no respeta la libertad de enseñanza. La ministra también ha negado esta acusación señalando que lo que hizo el PP con la LOMCE fue añadir el término de "demanda social" a la legislación retirando, así, "la obligación de los poderes públicos para ofertar puestos públicos en determinados organismos".

En este sentido, ha recordado que la labor de un Gobierno es "asistir al derecho de ser educado" de los españoles sea en el centro que sea y, por ello, ha indicado que su ley "protege y respeta la concertada" pero "vertebra" el sistema educativo en la escuela pública.

En su intervención, la ministra ha aclarado que en su norma también se pretende frenar la "deslealtad" que la conocida como "nueva concertada" que, a su juicio, está haciendo a otros centros similares y a los privados.

Sin embargo, para la diputada del PP no es creíble esta explicación. Para la 'popular' esta política educativa está "llena de prejuicios y fundamentalismos" y ha acusado a los socialistas de usar las aulas para imponer su ideología.

CRÍTICAS A LA LOMCE

Moneo ha criticado, además, que los Gobiernos del PSOE no son "los mejores gestores" en materia educativa y asegurado que la LOE, la ley que puso en marcha el Ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero, aumentó los porcentajes de abandono escolar y, por tanto redujo los referentes a las graduaciones de la ESO y Bachillerato.

Para la ministra, las declaraciones de Moneo son "sorprendentes", si se tiene en cuenta que la formación a la que pertenece ha tenido "todo el tiempo del mundo" para mejorar la LOMCE y "reivindique ahora las mejoras posibles que se le puedan ocurrir". Además, ha insistido en que muchas de esas peticiones ya están en la nueva norma aprobada el pasado viernes en Consejo de Ministros.

En este sentido, ha rebatido las cifras plasmadas por la diputada en su discurso, señalando que el índice de abandono era del 30% en 2016 y en este momento es del momento 17,9%, una bajada que achaca a la LOE, ya que, según ha indicado Celaá, la LOMCE se implantó progresivamente a partir de 2016 y tendría que haber "operado un milagro" para que sin estar completamente en marcha hubiera mejorado las cifras.

CELAÁ ASEGURA QUE SÓLO EL 0,2% DE LOS LIBROS DE TEXTO TIENEN "ADOCTRINAMIENTO RECONOCIDO"

La ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, también ha asegurado este miércoles que de los 60.000 libros de textos que se editan en España, el 0,2% "tienen adoctrinamiento reconocido", según datos del gremio de editores de España, y ha apuntado que la publicación de estos manuales no necesita autorización del Ejecutivo gracias a una ley que aprobó el PP en 2002.

Así ha respondido la portavoz del Gobierno en el Pleno del Congreso, donde ha sido cuestionada por el diputado de Ciudadanos, Toni Cantó, sobre la situación de adoctrinamiento en aulas de diferentes comunidades autónomas. Además, ha criticado que el PSOE no haya garantizado en sus meses de Gobierno que los niños puedan estudiar en su lengua materna. En su intervención, el representante 'naranja' ha

denunciado que los socialistas "han renunciado" a mejorar la educación española para "cedérsela" a sus "socios independentistas" y ha criticado que el equipo de Sánchez no haya querido legislar ciertos aspectos del sistema educativo para que sean competencia del Ejecutivo central.

Cantó ha recordado a Celáa que la UNESCO defiende educación de los niños en lengua materna y ha defendido el adoctrinamiento en las aulas como los "insultos a los hijos de los guardias civiles" en Cataluña, la "ridiculización de lo español" en los libros, "llamar a la huelga separatista" en colegios, hablar de los "países catalans de la señorita pepis" o "vestirse de mamarracho en Ibiza para dar clases de español", entre otros ejemplos que se han publicado en los últimos meses en los medios.

En este sentido, el diputado ha explicado que, cuando el presidente de su partido, Albert Rivera, gobierne "no habrá más paseitos románticos por Moncloa" con el presidente de la Generalitat Quim Torra ya que "el español será la lengua vehicular" en todos los colegios del país, "los alumnos aprenderán a pensar y no a qué pensar", sabrán quién es "el terrorista Otegi, porque conocerán la historia real" y no se trabajará en las escuelas "para que salgan militantes".

UNA LEY QUE CUMPLE CON LA CONSTITUCIÓN

"Este gobierno no es responsable del Génesis", ha respondido Celaá, para indicar que su departamento ha estado trabajando 8 meses y medios "honesto y genuinamente en la educación" para cumplir con lo que dice la Constitución en materia de lenguas. En este sentido, ha explicado que, según la Carta Magna, la lengua oficial que todo español tiene derecho a conocer y usar es el castellano y también las lenguas cooficiales en sus territorios. Pero, además, ha destacado que, según la Constitución, todos los ciudadanos del país tienen derecho a conocer la riqueza aportada por las diversas lenguas y respetarlas y eso, según ha apuntado, es lo que se ha hecho en el anteproyecto de ley de Educación que el Consejo de Ministros aprobó el pasado viernes.

Del mismo modo, se ha referido al adoctrinamiento apuntando que de los 60.000 que hay en España, un 0,2% tienen "adoctrinamiento reconocido", según los datos del gremio de editores de España. Para Cantó, este gremio no es una referencia. Unas declaraciones que la ministra ha defendido, señalando que ninguna comunidad autónoma, ni el Gobierno central, autorizan o publica los libros que se publican en el país debido "a una ley básica aprobada por el PP". "No hay autorización previa de los libros de texto", ha insistido en su intervención, para apuntar que si alguien ve una vulneración de la Constitución en un manual escolar tiene que denunciar.

EL PAÍS

Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más alumnos de lo recomendado por la Unesco

Los profesionales critican los recortes de la Administración y aseguran estar "desbordados" por la cantidad de tareas que deben asumir, además de la orientación académica

ANA TORRES MENÁRGUEZ. París 21 FEB 2019

Carmini Villaroel, de 18 años, todavía no está seguro de si ha elegido la carrera de su vida. En su decisión de matricularse en el grado en Estadística y Sociología, nada tuvo que ver la orientadora de su instituto. "Me gustan mucho los números, pero no sé si esto es lo mío", cuenta. Su contacto con ella fue limitado y nunca hablaron de vocaciones o salidas profesionales. Hay otras voces más críticas con la figura del orientador: "Nunca me aclara ninguna duda, me soluciona más Internet", asegura Quique Martínez, que cursa 3º de la ESO en Valencia. Los alumnos españoles no están satisfechos con el asesoramiento académico que reciben en los institutos y, según una encuesta a más de 500 estudiantes de 18 a 25 años, el 94% de ellos echaron en falta más apoyo de los orientadores y de los profesores sobre las opciones profesionales.

Así se desprende del estudio *Preparing the new generation for the future of work*, publicado por la Cumbre mundial de la innovación educativa (WISE, por sus siglas en inglés) -una iniciativa de la Qatar Foundation-, para el que se ha encuestado a 2.517 jóvenes de 18 a 25 años de Reino Unido, Francia, Bélgica, Alemania y España. Al 88% de los entrevistados les parece que el servicio de orientación no está a la altura y desearían haber contado con asesoramiento escolar en el momento en el que empezaron a escoger sus itinerarios educativos. Los españoles son los que se muestran más disconformes, el país con la tasa de desempleo juvenil más elevada; un 34,1% frente al 6,1% de Alemania. La falta de formación de orientadores y docentes sobre las profesiones del futuro es otra carencia detectada por los estudiantes, según el informe.

"No damos abasto, han reducido el personal de los departamentos de orientación. Queremos ser agentes del cambio y trabajar con un modelo basado en la prevención y no ser un apaga fuegos constante", lamenta Ana Cobos, presidenta de la Confederación de Psicopedagogos y Orientadores (COPOE). En 1970, la Ley General de Educación reconoció el derecho de los estudiantes a la orientación en los centros educativos y, desde entonces, se ha recogido en todas las leyes orgánicas posteriores. Son las autonomías las que regulan sus funciones y organización. El problema, según denuncia el colectivo, es que tienen asignadas más tareas de las que pueden asumir: evaluación psicopedagógica, dictámenes de escolarización o planes individualizados para alumnos con dificultades de aprendizaje. A eso se suma el asesoramiento académico y profesional, que es solo una de las patas. Además, en ocasiones compaginan esa actividad con la docencia en materias de su especialidad, como psicología.

En diferentes informes, la Unesco recomienda un orientador escolar por cada 250 alumnos pero, según datos del Ministerio de Educación español esa ratio se supera en la mayoría de los centros, llegando incluso a un orientador por cada 1.000 estudiantes. Según COPOE, la media española está en uno por cada 800 alumnos. "La sobrecarga de trabajo no nos permite trabajar en profundidad ni en el ámbito académico ni en otros igual de importantes como la prevención de la violencia machista, del acoso, o la promoción de hábitos de vida saludables", señala Ana Cobos. Intervenciones puntuales que "no van a la raíz del problema", admite.

Ratios como la de España no permiten que el servicio de asesoramiento sea "efectivo", asegura Vivian Onano, coautora del informe anual *Education Monitoring Report* de la Unesco. "Es necesario que el orientador invierta tiempo en el alumno, que estudie su caso para tener un impacto en las decisiones que toma". Los más perjudicados son los estudiantes con perfiles socioeconómicos más bajos, apunta Onano, al no tener redes familiares con formación superior que les sirvan como guía. "Su labor también consiste en motivar a los estudiantes a descubrir su potencialidad, si no saben qué opciones tienen, ¿qué sentido tiene para ellos permanecer en la escuela?", argumenta.

A diferencia de España, en Alemania el servicio de orientación es externo a los centros, depende de las agencias públicas de empleo. El Gobierno británico aprobó en 2018 un cambio en su estrategia nacional de orientación y pasó de un modelo externo a uno mixto: cada centro tiene ahora un *career leader* (orientador), que coordina con los docentes los materiales que debe introducir en sus asignaturas relacionados con las vocaciones y con empresas externas, que informan de los perfiles que demanda el mercado. "En España el modelo está más enfocado a dar solución a los estudiantes con problemas de aprendizaje, suelen ser pedagogos y, por ello, está muy alejado de las salidas laborales", considera Hannes Brandt, responsable de proyectos de la Fundación Bertelsmann, una de las organizaciones implicadas en la promoción de la FP Dual en Alemania.

Marisa Villalba lleva más de 30 años como orientadora. Este curso debe atender ella sola a los 1.400 alumnos del instituto público San Isidro, en el centro de Madrid. "La atención personalizada es imposible. Para asesorar a los alumnos de 4º de ESO solo dispongo de cuatro horas al año, y lo hacemos en sesiones grupales con toda la clase", cuenta. Lo mismo sucede con los de bachillerato, a cuyas sesiones también pueden acudir las familias. Les aconseja aplicaciones para conocer la variedad de carreras y grados de Formación Profesional, pero no puede profundizar con cada uno de ellos.

Para Carles López, presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), el verdadero drama es que los orientadores no están ayudando a atajar el alto índice de abandono escolar temprano (del 17,9%, debe llegar al 15% en 2020). "La mayoría de casos de abandono se produce por desafección al sistema educativo y el papel del orientador es clave para que no suceda", dice en relación a las conclusiones del estudio *El abandono educativo temprano*, publicado en 2013 por el ministerio. "No disponen de recursos, les falta formación y hay que clarificar sus funciones", recalca.

La actual ley educativa (Lomce), aprobada en 2013 por el PP, obliga a los estudiantes a decidir sobre su itinerario formativo a los 14 años, cuando cursan 3º de la ESO deben escoger el grado de dificultad de algunas asignaturas, por ejemplo, matemáticas aplicadas -que les conducirán a FP- o matemáticas académicas -necesarias para acceder a bachillerato-. "Los orientadores deben actuar mucho antes para permitir que más alumnos permanezcan durante más tiempo en el sistema educativo, si les ayudan a reflexionar sobre la mejor opción para ellos", indica López.

Desde el Ministerio de Educación, reconocen que hay que renovar la figura del orientador. "Hay un déficit de orientadores en nuestro sistema y se ven obligados a hacer frente a una gran cantidad de funciones, además su formación es insuficiente", expone Consuelo Vélaz de Medrano, directora general de Evaluación y Cooperación Territorial. La LOE estableció en 2006 un máster habilitante de orientador, "claramente insuficiente para una posición tan compleja que requiere un alto grado de especialización". Pese a la intención de reforma, en ningún caso se plantean una atención individualizada. "No es viable, debe ser un trabajo colaborativo llevado a cabo también por los docentes y las familias", señala.

"Asesorar a los estudiantes es una tarea muy complicada, nadie les garantiza que trabajarán en un sector por estudiar una carrera", dice Paloma Gallo, orientadora del IES Europa de Rivas, en Madrid, que este curso tiene 1.000 alumnos para ella sola.

europapress.es

El Congreso acaba con las medidas impuestas por decreto en 2012

MADRID, 21 Feb. (EUROPA PRESS) –

El pleno del Congreso ha dado luz verde este jueves al proyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, impulsado por la

ministra de Educación, Isabel Celaá, para acabar con las últimas medidas vigentes del Real Decreto aprobado por el gobierno de Mariano Rajoy en 2012 para aplicar recortes en educación. Entre ellas, el aumento del horario lectivo del personal docente hasta las 25 horas en Educación Infantil y 20 horas en las restantes enseñanzas.

Además, el Congreso ha rechazado una enmienda del Partido Popular incorporada en el Senado para establecer que los maestros de Primaria tengan 23 horas lectivas y los profesores de Secundaria 18 en toda España, independientemente de la comunidad donde ejerzan. De este modo, la ley aprobada establecerá que los gobiernos autonómicos decidan el horario lectivo de sus docentes, siempre que no se superen las 23 horas semanales.

La enmienda del PP ha sido rechazada por 168 diputados, entre ellos los del PSOE, Unidos Podemos y formaciones nacionalistas como PNV, frente a los 165, donde se encontraban PP y Ciudadanos, que respaldaban su incorporación.

La ley aprobada elimina también la posibilidad de que las comunidades autónomas puedan elevar más de un 20% las ratios máximas de alumnos por aula, también el plazo de hasta diez días lectivos para sustituir a profesores de baja que estableció el gobierno de Rajoy. Esta última medida "entrará en vigor en el momento en que la ley sea publicada", aseguró la ministra Celaá el pasado mes de septiembre. Sin embargo, la reducción de la jornada lectiva de los docentes y del ratio por aula tendrán que esperar al curso escolar 2019-2020.

ESCUELA

Galicia inclusiva, Galicia equitativa EDITORIAL

Galicia es una de las comunidades con las tasas educativas más bajas de todo el país. La semana pasada su consejera de Educación, Carmen Pomar, indicaba que su «sistema educativo gallego es el más inclusivo de toda España», ya que «el 92% del alumnado con necesidades especiales está integrado en centros ordinarios».

Y es que los alumnos que estudian en los colegios gallegos y tienen un entorno socioeconómico desfavorable, tienen el doble de posibilidades de tener un rendimiento académico elevado de las que tienen los de País Vasco, Extremadura o Canarias, según el informe «Equidad educativa en España, comparación regional a partir de PISA 2015». El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) es un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura.

Las comunidades más ruralizadas, como Galicia o Castilla y León, tienden a tener más equidad por la mayor atención individualizada que dan a sus alumnos. Llevan haciendo políticas estructurales que ayudan al alumnado en desventaja socioeconómica desde hace bastantes años.

Además, el rendimiento del alumnado de 20 centros de la Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae) que participó en las pruebas PISA, supera a la media de los estudiantes españoles y de los países que forman parte de OCDE, según un informe presentado por esta asociación. En los resultados por pruebas, los centros obtienen una puntuación de 553 en lectura, un 571 en matemáticas y un 555 en ciencias.

Galicia creó el Servicio de Inclusión y Orientación Educativa para garantizar la igualdad de oportunidades, el impulso a las altas capacidades y la atención a la diversidad. El gobierno regional confía en aumentar la inversión educativa gracias al superávit de la Xunta.

Cabe destacar también que Educación ha anunciado la convocatoria de una oferta pública de empleo (OPE) para 2019 que incluirá un total de 2.064 plazas, de las cuales 1.788 serán de acceso libre y 276 de promoción interna. También, este año ha doblado este año el número de centros que podrán participar en el programa de intercambio de alumnado para centros públicos con los de otros países de la Unión Europea (UE) EduExchanges, pasando de 15 a 30 institutos.

El esfuerzo de la Xunta por adaptar la oferta académica al mundo globalizado hace que sus alumnos rindan mejor que el resto de comunidades.

¿Cómo cambiaría la educación la Agenda del Cambio?

Mara López

El pasado viernes 8 de febrero en Consejo de Ministros la ministra de Economía y Empresa Nadia Calviño presentaba la *Agenda del Cambio. Hacia una economía inclusiva y sostenible*. En ella figuran una batería de 60 medidas que van desde la eficiencia de la Administración hasta el mercado laboral, de la transición ecológica a la educación, la formación y el avance científico. Algunos lo veían como la cara B de los ahora fallidos Presupuestos Generales del Estado. Otros, como un brindis al sol. En realidad, la *Agenda del Cambio* es más hacer el ejercicio de imaginar qué ocurriría si la Agenda 2030 marcara la agenda política.

Agenda 2030

De hecho, en uno de sus anexos pueden verse sus distintas iniciativas conectadas con los diferentes objetivos de la *Agenda 2030*. Por ejemplo: Objetivo 1: Fin de la pobreza –Ingreso Mínimo Vital, prestación por hijo a cargo para familias en situación de pobreza severa, ayudas de comedor y material escolar, ocio inclusivo en

periodos vacacionales, actividades sociales, culturales y deportivas para menores en situación de vulnerabilidad...-. Objetivo 4: Educación de calidad -Universalización de la educación infantil 0-3, ley de reforma educativa, plan estratégico de FP Dual, reformas del catálogo de cualificaciones profesionales, ley de universidades, nueva política de becas y tasas universitarias...-. Objetivo 5: Igualdad de género –medidas contra la brecha de género en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas...-. Objetivo 10: Reducir la desigualdad –medidas de fomento de incorporación de jóvenes y mujeres del medio rural, medidas para la sostenibilidad del medio rural...-.

El que se presente la *Agenda 2030* como hoja de ruta no es ninguna sorpresa. El propio Ministerio de Educación ha mostrado en su reforma educativa su compromiso con «el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la educación intercultural» de acuerdo con esta. Por su parte, la ministra de Economía, Nadia Calviño, reconoce que, tras el «ciclo económico completo» por el que España ha atravesado en los últimos 20 años es necesario «resolver desequilibrios que persisten» a través de esta agenda, que bebe en gran medida de los objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas y las recomendaciones de otros organismos internacionales.

De 0-3 a la universidad

En cuanto a las medidas puramente educativas, el documento las divide en tres: educación temprana, modernización del modelo educativo y FP y universidad inclusiva.

Hace unos días conocíamos que la tasa de abandono escolar temprano (AET) alcanzado su mínimo histórico en 2018, el 17,9% -14% en el caso de las mujeres y 21,7% en el caso de los varones- acercándose así al objetivo del 15% en 2020. Desde 2008 el descenso ha sido constante, de 16,3 puntos porcentuales en los hombres y 11,1 en las mujeres, al tiempo que se ha incrementado en un 12,5% el porcentaje de alumnos que han completado la Educación Secundaria Obligatoria. La Agenda del Cambio recuerda que, pese a la evolución positiva, España es el país de la UE con mayor índice de AET según Eurostat, y apuesta por «mejorar las competencias y los resultados educativos en edades tempranas» para avanzar hacia ese 15% pero también para evitar que la población más vulnerable quede atrapada en esta trampa.

Para ello, apuesta por «una amplia y profunda reforma educativa» que, entre otros, modernice la profesión docente, diseñe en colaboración con las comunidades un sistema de evaluación del sistema educativo español, ponga en marcha un plan de inclusión educativa de alumnos con dificultades, fortalezca la transformación digital y mejore la convivencia escolar.

La Agenda del Cambio se fija 2025 como horizonte. Para entonces, se pretende que al menos un 90% de los jóvenes cuenten como mínimo con una titulación de educación secundaria, porcentaje que hoy no alcanza el 80%. Al tiempo, se busca que el 50% de la población infantil entre 0 y 3 años sea atendida en centros educativos, superando así el 37,9% actual. La reforma iniciada por el Gobierno se hace eco de ambos objetivos, apostando por «elevar los resultados de todos los estudiantes con una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje» y por regular, en colaboración con las comunidades autónomas, los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten educación infantil en 0-3 para que sea una etapa realmente educativa.

En España, un 42,4% de la población de 30 a 34 años cuenta con un nivel de educación superior-(FP de grado superior o universidad-, un indicador en que se encuentra por encima de la meta europea para 2020, del 40%. Sin embargo, la Agenda del Cambio se fija en qué ocurre antes, en qué desequilibrios se producen en la etapa obligatoria. E incluso previamente –en España la educación obligatoria va de los 6 a los 15 años-, en 0-3, una etapa clave para la igualdad de oportunidades según los distintos organismos internacionales para la que la Agenda del Cambio apuesta por la universalización del acceso en condiciones de equidad para así poder «combatir el fracaso escolar de los niños en situaciones más vulnerables».

Además de la mayor entidad que se otorga a esta etapa temprana, la Agenda del Cambio resalta la necesidad de adaptar el modelo educativo a las nuevas necesidades. En relación a la reforma en ciernes, señala que debería servir para personalizar los caminos formativos de acuerdo a las necesidades de los alumnos, alinear la FP con el resto del sistema, reforzar la formación en valores y el desarrollo de **soft skills** así como los mecanismos de autonomía y autogobernanza de las escuelas.

Con respecto a la FP, junto con la actualización del catálogo de cualificaciones profesionales «para adaptar las titulaciones a las necesidades laborales de la economía del siglo XXI» –ciberseguridad, robótica, **big data**, realidad aumentada, etc- plantea la necesidad de un plan estratégico de FP Dual «para ajustar la formación a los requerimientos del mercado laboral».

La Agenda del Cambio plantea la necesidad, asimismo, de avanzar hacia una nueva política de becas y tasas universitarias «para dar certidumbre sobre la cuantía de la beca en el momento de la matriculación» o «facilitar la movilidad y residencia del alumnado del medio rural en el acceso a los estudios universitarios».

En cuanto a las medidas para combatir la desigualdad, apuesta por el desarrollo de un ingreso mínimo vital, duplicando la prestación por hijo a cargo para familias en situación de pobreza severa, por ayudas para comedor y material escolar, y por recursos de participación en los periodos vacacionales.

La Agenda, por último, incluye medidas para garantizar la participación de las mujeres en la ciencia, para afrontar el reto demográfico, con iniciativas de sostenibilidad del medio rural, con el apoyo a la transformación digital –despliegue de redes para garantizar redes ultrarrápidas de 100 Mbps en las escuelas rurales-, medidas de fomento de la incorporación de jóvenes y mujeres del entorno rural, consolidación del foro nacional frente a la despoblación rural, así como la incorporación del impacto demográfico en la elaboración de las leyes.

La creatividad, el reto del siglo XXI para los centros escolares españoles

“En pleno siglo XXI, la creatividad es el mayor activo de nuestra sociedad y el mejor tesoro para el desarrollo del proyecto vital pleno de cada estudiante. Sabemos además que es una competencia que se enseña y se aprende, que se puede entrenar en el día a día de estudiantes, docentes y familias”. Ésta es la opinión del experto en innovación educativa Alfredo Hernando “Escuelas innovadoras y familias creativas. Una guía por las mejores prácticas del mundo para transformar juntos la educación”.

Este estudio –realizado en el marco del proyecto Acción Magistral promovido por Fad y BBVA- analiza 50 ejemplos exitosos de escuelas internacionales y propone 80 actividades prácticas para niños y adolescentes de 6 a 16 años que dibujan un marco de trabajo para que cualquier docente o familia haga efectivo el aprendizaje de la creatividad en la escuela, pero también en el hogar.

Una “receta” que para el autor tiene ocho ingredientes imprescindibles: imaginar, trascender, colaborar, transformar, persistir, indagar, organizar y reflexionar. En opinión de Hernando, “ estos elementos están incluidos en el currículo español, pero escondidos en la competencia cultural y artística, en la competencia social y ciudadana, en aprender a aprender y en la autonomía e iniciativa personal ”.

Para Hernando, la creatividad es el gran reto de los centros escolares españoles y afirma que existen en España claros avances que “están protagonizados por los propios docentes. Son ellos quienes están avanzando en innovar e introducir la creatividad en las aulas, no las administraciones”.

En su opinión el principal problema es que en España no hay estudios que confirmen empíricamente la eficacia a largo plazo de utilizar metodologías creativas. Todos los datos que tenemos provienen de investigaciones anglosajonas, sobre todo de Estados Unidos. Necesitamos urgentemente herramientas de medición más cualitativas, de amplio espectro, que permitan tener una visión más global de cómo influye la creatividad en el desarrollo vital”.

En la presentación del libro, el autor ha estado acompañado por el director global de Negocio Responsable de BBVA, Antoni Ballabriga , y la directora general de Fad, Beatriz Martín Padura. Ambos han coincidido en señalar que, ante la imposibilidad de enseñar para profesiones del futuro que desconocemos, la capacidad creativa se postula como una habilidad básica en los próximos años. De hecho, han destacado que, tal y como asegura el estudio: “ Si preguntamos a los ingenieros, matemáticos, programadores y científicos de mayor éxito, nos dirán que sin creatividad, sentido estético, percepción sentida y sensibilidad para captar la belleza, estamos ante disciplinas inertes ”.

Sin embargo, para muchos expertos el sistema educativo actual coarta en cierta manera el pensamiento divergente y fomenta que cada problema concreto tenga una sola solución válida ya que en ocasiones se penaliza el error; se establecen normas rígidas sobre la resolución de problemas; o se fomenta la competitividad entre alumnos.

El libro que presentan pretende ser una herramienta válida y pertinente para apoyar y ofrecer un abanico de buenas experiencias para potenciar la creatividad de los más jóvenes, mediante el apoyo a los miles de docentes y cientos de colegios que están apostando por la innovación en sus proyectos educativos. Desde Acción Magistral lo ven cada día. Bien desde el aula, desde los departamentos, o bien desde la dirección, las AMPAS o los centros de formación, impulsados desde la Universidad o las escuelas, las iniciativas creativas son cada vez más frecuentes en la esfera educativa.

La irrupción de la tecnología, las tasas de fracaso escolar, la preparación para el futuro laboral o la sociedad del cambio permanente son grandes retos para el sistema educativo y para las familias. El fomento de pedagogías críticas, inclusivas, participativas y creativas es más necesario que nunca para la adaptación a un mundo en continua y rápida transformación.

En su intervención, la directora general de Fad ha reivindicado el papel de la familia en este proceso: “ las familias son una parte fundamental en el fomento de las habilidades creativas y por eso hemos querido que las propuestas educativas que proponemos en la guía fuesen válidas para ser realizadas en casa de una forma fácil y accesible ”. Ha añadido que “ sólo coordinando la acción de escuela y familia se logrará la coherencia entre los mensajes que le llegan a nuestros hijos y, por tanto, una mayor eficacia en el aprendizaje”.

También ha señalado la importancia de desarrollar nuevas competencias como la mentalidad de crecimiento definida por Carol S. Dweck, de la que se habla en el libro, tanto en el entorno escolar, como familiar y profesional: “ Pensar que no naces con una inteligencia que no se puede cambiar, que lo significativo es

aprender a aprender, aprender de los errores, demostrar valentía para asumir nuevos retos o descubrir tus talentos y pasiones configuran una nueva forma de plantear la educación, tan necesario en el siglo XXI”.

Por su parte, el director global de Negocio Responsable de BBVA ha reiterado el compromiso de BBVA con la educación: “ En BBVA llevamos 14 años apoyando la educación en España. Comenzamos este viaje de la mano de Fad, con este proyecto: Acción Magistral. El proyecto nace en el año 2005 con el Premio Acción Magistral y evoluciona a lo que es hoy: una red profesional de apoyo a la innovación social educativa compuesta por más de 8.000 docentes”.

UN VIAJE ALREDEDOR DEL MUNDO EN BUSCA DE “LA RECETA DE LA CREATIVIDAD”

De Finlandia a Bolivia. De Sudáfrica a Taiwán. De Estados Unidos a México... Miles de kilómetros recorridos en busca de las propuestas educativas más innovadoras y exitosas en el fomento de la creatividad de niños y adolescentes.

Un periplo realizado por Alfredo Hernando para ofrecer una propuesta de aprendizaje secuencial, activa, explícita y focalizada en las evidencias de la investigación y la realidad práctica de escuelas innovadoras de todos los continentes. Conociendo a fondo proyectos como Artful Thinking , una iniciativa de la red pública de Escuelas Públicas de Traverse City (Michigan, Estados Unidos) en el que los profesores crean conexiones entre obras de arte y cualquier contenido curricular. O Trix&Trax , un proyecto de origen venezolano que nace con el objetivo de identificar, motivar e impulsar el talento de los estudiantes a través de propuestas artísticas relacionadas con el deporte, la música o la danza, impulsando el liderazgo, la creatividad y el conocimiento de sí mismos. O el CharacterLab de Miami, un laboratorio para educar el carácter en el siglo XXI con su herramienta WOOP (Wish, Outcomes, Obstacle, Plan). O el proyecto Me&MyCity donde los estudiantes de Primaria aprenden colaborativamente a gobernar una pequeña Helsinki... entre otros muchos.

De cada uno de los 50 proyectos analizados, la guía extrae aquellas actividades más fácilmente replicables en el entorno escolar o familiar y que trabajen alguna de las cuatro competencias incluidas en el currículum educativo español más relacionadas con el fomento de la creatividad: competencia social y ciudadana; competencia artística y cultural; aprender a aprender; y autonomía, iniciativa y espíritu crítico.

ACCIÓN MAGISTRAL, INNOVACIÓN SOCIAL EDUCATIVA

Acción Magistral (www.accionmagistral.org) es un proyecto de Fad y BBVA para potenciar y apoyar a los/as docentes españoles que trabajan día a día por intentar hacer de la escuela y la educación un lugar más creativo, innovador y generador de impacto social educativo.

El proyecto nació en 2005 con el Premio a la Acción Magistral y, desde entonces, cada vez son más los y las docentes que forman parte de esta comunidad activa de profesionales de la educación que trabajan y desarrollan la creatividad, innovación e impacto social educativo dentro y fuera de las aulas.

Esta iniciativa parte de la innovación y reciclaje constante, un viaje de ideas y creatividad. De una innovación social y educativa como camino de transformación de los centros educativos con prácticas innovadoras desde un enfoque social. Una ruta que busca el desarrollo del entorno social con el objetivo de una aplicación generalizada en el futuro.

Para el desarrollo de las competencias educativas del siglo XXI. Buscando preparar a una ciudadanía en las competencias necesarias para desenvolverse, fomentando la creatividad, innovación, pensamiento crítico, resolución de conflictos, comunicación y colaboración.

Acción Magistral ofrece el libro para su descarga gratuita y compartido con licencias abiertas al alcance de cualquier persona, haciendo firme nuestro compromiso por la mejora de la calidad de la educación apostando por la innovación y la creatividad

Celaá destaca la empleabilidad de la FP en la presentación de un nuevo título de comercio de productos alimentarios

Esta nueva titulación se enmarca dentro del plan estratégico impulsado por el Gobierno con la colaboración de los agentes sociales y del tejido empresarial del país para fomentar una nueva FP.

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha presentado el título de FP de grado medio 'Técnico de comercialización de productos alimentarios' en la sede de la Asociación de Fabricantes y Distribuidores (AECOC) en Madrid, donde ha destacado las oportunidades laborales que brinda la FP. "La Formación Profesional es clave para la empleabilidad", ha asegurado.

"Este nuevo título nace con la intención de formar profesionales que apoyen a la mejora de la competitividad y que ayuden a la digitalización y sostenibilidad, dos de los grandes desafíos que plantea el sector del consumo", ha destacado la ministra y portavoz del Gobierno durante su intervención

Según ha informado el Ministerio en un comunicado, esta titulación, que pasa a formar parte del Catálogo de Ciclos Formativos de Formación Profesional, impulsada por el Ministerio de Educación y FP y el sector del gran

consumo, pertenece a la familia profesional de comercio y marketing. Para su desarrollo se han tenido en cuenta los principales conocimientos y habilidades demandadas por las compañías de esta área productiva.

El sector del gran consumo proporciona más de 4,5 millones de puestos de trabajo en España, según datos de AECOC, y es una pieza clave para el crecimiento económico del país. "Solo de la mano del tejido productivo podemos mejorar en la identificación correcta de las necesidades de los diversos sectores laborales. Solo así podemos avanzar en el diseño de enseñanzas que logren profesionales competentes y polivalentes", ha asegurado la ministra de Educación y FP.

Esta nueva titulación se enmarca dentro del plan estratégico impulsado por el Gobierno con la colaboración de los agentes sociales y del tejido empresarial del país para fomentar una nueva Formación Profesional que desarrolle un papel decisivo en la modernización del sistema productivo de España.

Dentro de esta estrategia, el Ejecutivo busca agilizar el ajuste entre la oferta y la demanda de cualificaciones y simplificar los mecanismos de diseño y actualización de titulaciones para que estén disponibles a tiempo, con el fin de dar una respuesta rápida y eficaz a las necesidades reales del empleo.

"Es importante lograr que la FP pueda adelantarse a los cambios, a las transformaciones sociales y laborales. En definitiva, una Formación Profesional que permita identificar problemas, pero también oportunidades", ha subrayado Isabel Celaá.

«Un pacto educativo requiere tiempos amplios para el análisis, el debate, y, sobre todo, la participación de la comunidad educativa» Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO

Francisco García Suárez (Cabañaquinta, Asturias, 1958). Licenciado en Geografía e Historia, en la especialidad de Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Primaria. Fue elegido Secretario General de la Federación de Enseñanza de CCOO en el 11º Congreso de la FECCOO en enero 2013. Fue Secretario General de la Federación Regional de Enseñanza de CCOO de Madrid en el período de 2000 a 2012.

¿Cree que se puede conseguir un pacto educativo?

Un pacto educativo es deseable y daría estabilidad al sistema educativo, y más cuando es obvio que hay un clamor de la comunidad educativa por conseguirlo. No obstante, un pacto serio no puede llevarse a término a costa de reducir a mínimos exigencias como la garantía de equidad y calidad, la inclusión, la laicidad, la financiación adecuada, etc. Estas exigencias mínimas -incluyendo invertir en ella el 5% del PIB a corto plazo y el 7% en una legislatura-, fueron plasmadas en un documento de la Plataforma Estatal por la Escuela Pública que se tituló «La educación que queremos» y han sido recogidas en diversos documentos de CCOO desde hace años.

Cuando el anterior gobierno del PP trató de impulsar su pacto educativo a través de una Subcomisión en el Congreso, su guion de 14 puntos incluía algunos de estos aspectos. Trabajaron a puerta cerrada y sin contar con la comunidad educativa, pero aquella Subcomisión- no alcanzó ningún compromiso respecto a la financiación de la educación pública, lo que finalmente supuso que algunos grupos parlamentarios la abandonaran.

Un pacto educativo requiere tiempos amplios para el análisis, el debate, y, sobre todo, la participación de la comunidad educativa. En este momento, no se dan esas circunstancias ideales, dadas las limitaciones del Gobierno en un Parlamento muy fragmentado. Lo cual no impide que entendamos que la derogación de la LOMCE deba ser prioridad para este Ejecutivo y que, por tanto, debiera buscar los apoyos necesarios para ello y para sustituirla por una normativa lo más estable posible para que el derecho a la escolarización sea accesible a todos en condiciones de modernidad y equidad.

El Ministerio tiene que tener un plan B por si su Anteproyecto de Ley para la Derogación de la LOMCE no se abriera paso en el Parlamento. CCOO ha puesto en su conocimiento que algunos de los aspectos más lesivos de esta ley, al no ser de naturaleza orgánica, pueden ser sustituidos mediante procedimientos legislativos más ágiles por vía de urgencia.

¿Cómo es la situación del personal interino actualmente?

En todo el territorio estatal tenemos aproximadamente un 29% de personal interino, con variaciones según comunidades, cuerpos y/o especialidades. CCOO, junto a otras centrales sindicales, suscribió un acuerdo para la mejora del empleo público que debería reducir al 8% la tasa de interinidad en el sector de la educación en 2022. Cuando llegue ese momento podremos comprobar si se ha cumplido ese compromiso. Pero, según nuestros cálculos, si las comunidades autónomas mantienen el ritmo de convocatoria de plazas que iniciaron el curso pasado, nos quedaremos en torno al 16%-18% de tasa de interinidad, lo que no satisfaría mínimamente los compromisos del acuerdo firmado.

¿La interinidad alguna vez se acabará?

El sistema educativo tiene que tener previstas sustituciones para el profesorado que se encuentre en incapacidad temporal, urgencia de pedir excedencia o en período de baja maternal/paternal. Por tanto, siempre

requerirá un pequeño porcentaje de interinos e interinas que ocupen esos puestos. Pero esto no tiene nada que ver con la situación existente, que abusa de la interinidad laboral.

Adicionalmente, habrá que disminuir al máximo las diferencias en las condiciones laborales existentes entre funcionarios/as de carrera y personal interino. No puede ser que los y las interinas se sigan yendo a la calle en verano, no puedan acceder a determinadas licencias o permisos, no cobren sexenios, etc.

Por eso, desde CCOO hemos exigido la reducción de la tasa de interinidad por debajo del 8%, así como un sistema transitorio de acceso a la función docente que finalice con esta carrera de obstáculos que significa el concurso oposición. Estamos proponiendo un proceso más humano, con pruebas no eliminatorias, un aumento significativo del valor de la experiencia, que el temario no se modifique hasta el final del proceso de reducción del número de internos e interinas, y que se tengan en cuenta situaciones excepcionales como el de interinas en avanzado estado de gestación en las fechas de los exámenes, personas con enfermedades graves, etc.

Todo ello sin olvidar que llevamos muchos años exigiendo la negociación de un estatuto docente en el que se regulen los aspectos esenciales del acceso, la formación permanente, el desarrollo profesional de la carrera docente, etc.

¿Qué pensó cuando vio la sentencia del Supremo?

La sentencia del Tribunal Supremo viene a poner fin a una serie de recursos, resoluciones judiciales y cuestiones prejudiciales derivadas de la resolución del TJUE respecto a la demanda de Diego Porras. Por un lado, reconoce el derecho a indemnización por finalización de contrato, reclamación que desde CCOO veníamos haciendo. Por otra parte, concluye así la figura del indefinido no fijo en el ámbito de los funcionarios y funcionarias, al diferenciar el derecho administrativo del derecho laboral.

Nuestro planteamiento sindical -pese a lo que decían otras organizaciones- era que esa figura de «indefinido no fijo» no era posible. Nuestras reivindicaciones exigían garantía jurídica para los trabajadores y trabajadoras, acabando con un callejón sin salida que provocaba gran frustración. Los recursos de nuestro gabinete jurídico en defensa del personal interino fueron dirigidos contra una agresión a sus condiciones laborales: reivindicábamos igualdad de trato. En otros aspectos donde no ha llegado la justicia -como ha ocurrido recientemente con la cuestión prejudicial que no da la razón a los planteamientos del sindicato sobre el cobro del verano-, la acción sindical tendrá que actuar mediante la movilización y la negociación colectiva.

¿Cómo es la vida de un interino?

Su regulación es competencia de las comunidades autónomas. Por ello, sus circunstancias no son exactamente las mismas en todos los sitios. Pero, en general, muchos interinos e interinas acumulan decenas de contratos de trabajo, cambios de centro educativo -que en muchas ocasiones suponen cambio de localidades, e incluso provincias y períodos fuera de sus casas-, que han de sumarse a largas horas de estudio preparatorias de posibles oposiciones, todo lo cual dificulta enormemente compatibilizar su trabajo docente con una vida personal o familiar digna.

¿Por qué le viene bien a los centros que los interinos estén activos en verano?

Primero, por un principio de equidad y justicia. Segundo, porque si queremos dar continuidad y coherencia al sistema educativo, lo procedente es que sea la misma persona que ha ejercido la docencia con determinado alumnado la que lo evalúe en septiembre. Y, en tercer lugar, porque la revisión de las memorias y la elaboración de programaciones y proyectos de inicio de curso debe contar con la experiencia acumulada de los docentes del curso anterior.

Un estudio reciente dice que la LOMCE ignora los factores que mejoran los resultados de los alumnos. ¿Qué ha sido, en su opinión, lo peor de esta ley?

La LOMCE establecía itinerarios vinculantes que nos parecen segregadores y, además, no plantea soluciones a los problemas existentes. Le pongo un ejemplo: un alumno/a que cursa Formación Profesional Básica, según esta Ley, no alcanza el título de ESO, lo que limita mucho su posible progresión futura: en 4º establece una prueba que vincula al alumnado a un itinerario de FP o a Bachillerato.

Igualmente, sus medidas de atención a la diversidad son poco eficaces. Los programas de mejora del rendimiento y aprendizaje obligan a que el alumnado se incorpore a 4º de la ESO por vía ordinaria para titular, y no permiten la titulación a través de la participación en el programa, lo que reduce enormemente sus posibilidades de progreso futuras.

Por otro lado, la LOMCE sigue sin respetar la deseada laicidad del sistema educativo. Permite pruebas externas que establecen rankings injustos. No asigna recursos al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Rompe con el establecimiento del ciclo como unidad temporal del desarrollo escolar del alumnado. Establece un currículum en exceso academicista, que no respeta el desarrollo evolutivo de niños y niñas, e implanta unos estándares de aprendizaje que hacen pensar que la Administración confía poco en la competencia profesional del profesorado. Esto último es especialmente importante, porque indica que los autores de esta ley orgánica han ignorado que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es primordial un

profesorado bien formado y motivado. La LOMCE no cree en la buena educación sino en algo barato, limitado a la mera escolarización, y por eso da la espalda al profesorado. No puede, por tanto, dar buenos resultados.

Debo recordar, en fin, que la LOMCE ha consentido –en nombre de una supuesta «demanda social»- una deriva privatizadora y mercantilizadora de la educación sin parangón, al tiempo que sus gestores, del PP, no solo desde el Ministerio sino sobre todo desde CCAA como Madrid, aplicaban los recortes más duros de la democracia a la escuela pública. La caída dramática de su financiación, el aumento significativo del número de alumnos/as por aula, y el empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado tienen que ver con políticas inducidas desde la onda conceptual de esa nefasta ley orgánica, heredera de la LOCE.

¿Qué consejo daría a los profesores que están empezando quieran empezar a desarrollar comunidades de aprendizaje en los centros?

Bueno, creo que hay que partir de que desarrollar una comunidad de aprendizaje es difícilmente implementable por un solo profesor o profesora. Para que este planteamiento organizativo tenga éxito se requiere compartir un proyecto de centro y, por tanto, el acuerdo con los compañeros y compañeras educadoras, además de la implicación de las familias. Hoy, los mejores avances en calidad educativa se sustentan en proyectos cooperativos de centro, mucho más que en gestos individuales. Por esto es pertinente insistir en el carácter democrático y participativo de los centros educativos.

Por otro lado, es imprescindible la buena preparación de los y las docentes. En esa formación no incluyo solo lo concerniente a la especialidad que cada cual haya elegido, sino, entre otros ingredientes, que conozcan experimentalmente comunidades educativas con buenas prácticas en seguir aprendiendo, permanentemente, unos de otros. Hay grandes experiencias en casi todas las comunidades autónomas de las que se puede aprender.

La tecnología por sí misma no mejora el aprendizaje. ¿Está de acuerdo?

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son multidimensionales, dependientes de factores diversos. Su mejora, por tanto, mediante uno solo de ellos es muy probable que falle o que sea un cuento. Es verdad, sin embargo, que las llamadas «nuevas tecnologías» deben tener su reflejo en el sistema educativo. No solo en cuanto a una financiación adecuada, sino también porque alcance a la formación inicial y permanente del profesorado, el cual no ha de quedarse en usarlas pasivamente y ha de estar bien preparado para personalizar mejor los procesos educativos. De paso, y en la medida que las destrezas básicas en este terreno complementan a las de la alfabetización, se cumpliría mejor con la obligación de eliminar la «brecha digital» existente.

¿Considera que carreras como Magisterio o Pedagogía deberían incluir formación específica sobre detección y atención al alumnado con altas capacidades?

Uno de los retos principales del sistema educativo es atender a la pluralidad de su alumnado, lo que requiere desprenderse de rutinas de homogeneidad. El espectro del derecho a la educación abarca al alumnado de altas capacidades intelectuales, pero también a los de necesidades educativas especiales, a quienes tienen dificultades específicas de aprendizaje y diferentes ritmos de aprendizaje o padecen situaciones sociales o familiares desfavorecidas, etc. La exigencia democrática de una educación «para todos» –cuando se paga con dinero «de todos»- es muy amplia. Y la inclusión educativa falla si no es capaz de atender a esa diversidad múltiple de la sociedad, dejando a unos u otros grupos de alumnos sin ese potencial de enriquecimiento mutuo y empobreciendo, además, a la propia sociedad.

No estaría mal que en los grados y másteres relacionados con los procesos educativos se insistiera en la obligación de atender a la diversidad real del alumnado. Pero la inclusión educativa requiere cambios estructurales más serios para que sea operativa. Son imprescindibles condiciones materiales y personales en los centros escolares que faciliten este trabajo al profesorado: el empleo de parejas educativas, espacios pedagógicos comunes e, incluso, que las prescripciones del currículum tengan la apertura necesaria para un diseño universal del aprendizaje.

En muchas ocasiones los maestros se sienten muy presionados por enseñar según los estándares y para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas. ¿Cómo se ajusta la enseñanza diferenciada en ese contexto?

Estas prácticas son contrarias a lo que acabo de comentar. Se dan a instancias de las ideas neoliberales que tanta presencia tienen en las organizaciones internacionales de negocios y reproducen técnicas de gestión de la rentabilidad que marcan el ritmo de las empresas privadas. Establecer rankings –que las pruebas estandarizadas externas potencian- es un modo de favorecer un tipo muy concreto de enseñanza y educación, al que le importa poco saber de dónde parte cada alumno, su progreso en relación a sí mismo, su esfuerzo diario, etc. Deja fuera elementos tan importantes como las habilidades cooperativas, la comunicación oral, la asunción de valores transversales. Además, es ajeno a los contextos sociales y socioculturales distintos de cada alumna o alumno. En CCOO, siempre hemos defendido una evaluación comprensiva, continua y formativa, que permita aprender del propio proceso de aprendizaje y respete la idiosincrasia de cada centro.

Las pruebas estandarizadas, que la LOMCE ha desarrollado más, no tienen este carácter. Tienen, sin embargo, otro efecto perverso que usted trasluce en su pregunta: que el profesorado se preocupe en exceso porque su alumnado las responde según pide la solución estandarizada (a menudo, mecanizada). Si, además, le evalúan (y hasta le gratifican o no) según el cómputo estadístico del alumnado que haya superado estas pruebas, pronto olvidará su función educadora y se convertirá en mero instructor, para que sus alumnos se

centren en resolverlas del modo más eficiente posible. Algo similar a lo que de continuo publicitan las academias de preparación de oposiciones diversas.

Por su parte, la enseñanza diferenciada o segregada por sexos tampoco ha demostrado empíricamente mejores resultados académicos. Es más, limita sustancialmente las oportunidades de socialización, genera sesgos de comportamiento individual y social ajenos a la sana convivencia que el derecho constitucional del derecho a la educación tiene obligación de salvaguardar. Estos valores y el respeto por la igualdad solo son viables con una educación no segregada.

En todo caso, si el sentido de las pruebas estandarizadas fuera mejorar el sistema educativo, ¿qué sentido tiene publicarlas y hacer rankings de centros? ¿No deberían, más bien asociarse sus resultados a un aumento de recursos personales y materiales a aquellos centros que peores resultados alcanzan?

¿Qué soluciones prácticas hay para reformar la educación española entre todos?

Después de tantas leyes orgánicas como llevamos desde 1978, es muy práctico entender que no existe una reforma suficientemente capaz de contentar a cuantos dicen tener algún interés en la educación. Independientemente de que este fuera espureo o muy leal con el derecho de todos a tenerla, solo validaría la metodología que diera voz a la comunidad educativa, es decir, a la conjunción de las aspiraciones de las familias, alumnado y profesorado que represente a la mayoría social. Entre otras razones, porque es del dinero de todos –y no del de unos pocos- de donde se nutre el sistema educativo y, además, porque también han de ser todos los alumnos en su diversidad -como decíamos hace un rato-, y no solo los hijos de un pequeño segmento de la población sus destinatarios. Al descartarse los privilegios y aumentar la equidad, avanzaríamos mucho.

Por eso, en CCOO llevamos mucho tiempo reflexionando -junto con el profesorado- sobre propuestas educativas de toda índole, incluidas las que podrían conformar una Ley Orgánica de Educación capaz de durar en el tiempo, porque incluirían los ingredientes que debe tener un pacto educativo que se precie de tal. Por eso, la mayor parte de nuestras propuestas son muy cercanas a aquellas que habitualmente ponen encima de la mesa las asociaciones más representativas de las familias y del alumnado. Y por ello mismo, las múltiples veces que hemos salido a la calle en estos años de recortes y ataques a lo público, hemos compartido en la calle carteles y reivindicaciones.

En todo caso, creo que poco se progresará en el logro de que la educación pública sea garante de equidad y justicia social sin el esfuerzo de unos y otros por escucharnos y entendernos. En este momento de creciente griterío, seguramente fuera lo más práctico empezar por aquí; se delimitaría con precisión qué queremos decir con «reformar la educación española» y avanzaríamos mucho.

el diario de la educación

“Una escuela innovadora es la que busca el éxito de todos los alumnos, independientemente de sus necesidades”

La creatividad y la innovación dependen de una serie de recursos, advierte Alfredo Hernando, que pasan por la formación docente en horas de trabajo, así como una apuesta de la Administración por apoyar a sus docentes. Aunque no sólo.

Daniel Sánchez Caballero

Alfredo Hernando creó hace seis años el proyecto Escuela 21 y desde entonces no ha parado. Su proyecto es “un laboratorio de innovación educativa que tiene forma de viaje para descubrir, conocer y aprender mucho”, explica. En concreto: Hernando lleva seis años visitando escuelas con proyectos educativos de éxito, aprendiendo de ellos y extrayendo sus mejores aspectos para “mejorar la escuela de todos”.

Y con toda esa información va enlazando proyectos concretos. El último es *Escuelas innovadoras y familias creativas. Una guía por las mejores prácticas del mundo* en el marco de Acción Magistral. Este libro, escrito a modo de guía, ofrece un “itinerario creativo” en sesiones concretas para que cualquier maestro o profesor interesado pueda aplicarlas en su aula (descarga gratuita [aquí](#)). Su proyecto anterior se centraba más en la innovación educativa, pero que nadie piense en tabletas u ordenadores cuando Hernando, psicólogo de formación y que trabajó como orientador en un centro, habla de “innovación”. Para él innovar es otra cosa.

¿Cómo ha llegado a escribir una guía sobre creatividad?

El objetivo desde Acción Magistral era buscar aquellas competencias que de alguna forma pasaban más desapercibidas en el currículum, como aprender a aprender o la competencia social o ciudadana, y en ese

proceso se ha acabado creando un marco para la enseñanza del aprendizaje de la creatividad, que está desde hace mucho en el currículum español, y hemos hecho un marco para trabajarla.

¿El sistema español contempla la creatividad? Diría que esa afirmación va muy contracorriente.

Bastante. Los mensajes que se suelen dar es que la escuela mata la creatividad, que no existe, etc., pero ahora sabemos que la creatividad tiene ocho grandes elementos para ponerse en funcionamiento: imaginar, trascender, colaborar, transformar, persistir, indagar, organizar y reflexionar. Cada dos de ellas están en una competencia concreta dentro del currículum español. Imaginar y trascender están en la cultural y artística; colaborar y transformar, en la competencia social y ciudadana; persistir e indagar, en la autonomía e iniciativa personal; y organizar y reflexionar, por último, tiene que ver con aprender a aprender. Estas cuatro competencias están en el currículum, hay que trabajarlas, es lo hacen los docentes. Me gusta la imagen de haber puesto el foco en estos elementos del currículum que, trabajados de forma adecuada, contribuyen al desarrollo de la creatividad. Para cada dimensión se ha desarrollado una experiencia de un colegio de éxito que pueda aplicar cada profesor en su escuela. Ese es el marco de trabajo de la propuesta, no es una colección de escuelas sino un marco pedagógico para el aprendizaje de la creatividad.

Fijemos el marco. ¿A qué nos referimos con innovación educativa?

Estoy convencido de que una escuela innovadora es la que busca el éxito de todos los alumnos y estudiantes, independientemente de sus necesidades y del entorno socioeconómico de aquella. Esta definición, no tan sencilla ni común, encierra muchas cuestiones. La primera, que la innovación no viene solo de determinados países que todos tenemos en mente, sino que tiene incluso más opciones de surgir en lugares donde haya más necesidades, donde hagan falta los mejores maestros. La mejora de los procesos educativos tiene que venir de los centros y los equipos docentes hacia la legislación y no al revés. Necesitamos poner más el foco en experiencias concretas de escuelas concretas, ver qué están haciendo y si son replicables en otros centros.

¿De abajo arriba? No está pasando, ¿no?

Los docentes están enchufados a unos grandes altavoces y hay cada vez más docentes en labores de mejora. Pero las administraciones no son capaces de mantener el desarrollo en el tiempo de las plantillas o atender las necesidades de los docentes. El sistema trabaja en muchas ocasiones más por el sistema que por los estudiantes, que deberían ser la primera línea. Lo segundo son los equipos de profesores en sus colegios y sus municipios. Hay muy buenos docentes que están realizando experiencias de éxito que por muchas razones (organización, movilidad, estructura de los sistemas) no son replicables.

¿Por dónde se está innovando en el mundo? ¿Existe algún tipo de patrón, de línea general?

Hay una serie de escenarios, sí, que superan el enfoque metodológico que están apareciendo en diferentes centros educativos de distintas partes del mundo con problemas similares. Estos escenarios explican su éxito por la combinación de elementos de los proyectos educativos de centro. Cuando hablamos de escenarios no hablamos de una metodología, sino de la combinación de metodología, espacio, planificación, función, que dibuja una forma de crear una rutina en la escuela que es distinta.

Está el escenario de modelo de comunidades de aprendizaje, que busca aumentar la participación de familias de una forma más sostenible en el tiempo. Está el escenario —para mí uno de los que tiene mayor potencial— de los paisajes de aprendizaje, un marco pedagógico que busca cada vez más acercarse a las necesidades de los alumnos y que es capaz de crear distintos itinerarios, espacios y metodologías para ellos. El tercero sería una enorme línea de introducción de la tecnología buscando la personalización a través de programas, *software*, plataformas que permitan conocer más a los alumnos, recomendarles actividades más cercanas a sus necesidades. Esta línea está teniendo éxito en matemáticas o ciertas áreas de enseñanza de lenguas extranjeras. Otro gran escenario que trata de acercarse a conectar el aula con la realidad, con el aprendizaje-servicio y con la vida más cercana o global, conectarlo con hacer cosas y producir, tiene que ver con la línea de aprendizaje por proyectos, muy conectada con la realidad y en busca de la transformación social, pero siempre algo relacionado con hacer, con un modelo más competencial. A partir de estos cuatro escenarios se mezclan elementos comunes: es importante cómo se concibe la evaluación, por ejemplo, u otros elementos.

¿Es necesario siempre innovar?

Es un tema muy importante que yo trabajo mucho con docentes. La innovación no es una guerra entre modernidad y tradición, entre los de las pedagogías clásicas y los de las tabletas. Es un proceso de crecimiento. Todas las escuelas que inician un proceso para que alumnos tengan éxito están innovando. Otra cosa es que su proyecto no sea nuevo, pero toda escuela está en ese proceso.

¿Ha detectado diferencias de funcionamiento en la línea de lo que hablamos entre los colegios públicos y los privados?

El trabajo que yo hago se focaliza tomando la escuela y al profesor como unidad de cambio del sistema. Cuando hablamos de escuela innovadora en realidad hablamos de un equipo de docentes que está innovando. Yo trabajo con escuelas públicas o concertadas en las diferentes maneras que hay por el mundo. En el modelo de replicabilidad y sostenibilidad necesito que la metodología, la transformación del centro explique la mejora de vida de los estudiantes, no que lo haga el entorno socioeconómico.

La escuela pública o concertada en algunos países asegura que, en un barrio donde hay varias escuelas, aquella que hace algo distinto sea el centro y los profesores los que promueven el cambio, no que este se

explique por el entorno. Es necesario ir a encontrar la innovación de las escuelas en aquellas que están en entornos con más necesidades.

Se lo pregunto de otra manera. ¿Cree que la escuela pública, como parte de un sistema muy burocratizado, tiene problemas de inmovilismo?

Los docentes necesitan que sus procesos de mejora, etc. sean considerados dentro de la jornada laboral. Es una transformación muy sencilla que no necesita grandes cambios legales y que harían mucho bien a los estudiantes. Que aquellos docentes que presentan un proyecto educativo con unos objetivos a cinco-diez años, cuando hacen procesos de formación, etc. no lo tengan que hacer el fin de semana o por las noches. Que se les den horas para que se permita el cambio de los docentes dentro de su horario de trabajo. Esto hace muy difícil los procesos de cambio y es un precio demasiado alto que las administraciones están pasando por alto. Hay un porcentaje de profesores muy motivados que en su mayoría lo hacen fuera de su jornada laboral. Sostener un proceso de mejora del conjunto del sistema educativo sobre esta voluntariedad y motivación no es sostenible con el paso del tiempo.

¿Innovar es una cuestión de recursos?

Es una cuestión de los recursos necesarios y su buena gestión. A mí me gusta definir que la innovación se materializa en una combinación de elementos del proyecto educativo del centro que de por sí no son nuevos, están en todos los colegios, pero la combinación es diferente y obtiene mejores resultados. Todos los colegios tienen recursos similares, pero al mismo tiempo unos los combinan de una manera que les va mucho mejor a los estudiantes y sus familias. La gran pregunta es, una vez que tenemos los recursos necesarios, ¿cómo hacemos que aparezca la combinación de éxito? También hay que tener en cuenta que el mejor recurso es el profesorado, su formación y crecimiento. El mayor activo que explica los procesos de cambio y mejora de una escuela es el grupo de profesores. Incluyendo, por supuesto, a la dirección.

¿Cómo encajan las familias en estos proyectos?

Yo me dedico a esto desde hace muchos años, era orientador y estaba en estos procesos de cambio en la escuela. Hace diez años innovación y escuela eran dos palabras un poco extrañas, no se oía mucho hablar de este binomio, cuando hoy cualquier AMPA está hablando de qué hacer con los patios o de que en otro centro están haciendo un proyecto de innovación. Estamos en un buen momento en el que las familias han entendido que la escuela de sus hijos no puede ser la misma a la que fueron ellos. Es un buen paso. Pero hay mucho desconocimiento acerca de cuáles son los caminos por los que hay que apostar. Hay mucha discusión en las AMPA, o en los grupos de WhatsApp, un constante *brainstorming* de iniciativas posibles a hacer. “Es que tal colegio está haciendo esto, podríamos mirarlo”. Hay un gran paso por el que el imaginario social y colectivo admite que la escuela debe cambiar, pero hay muy pocos acuerdos acerca de cuál debería ser la dirección adecuada. Una de las discusiones más comunes se produce cuando hablamos del aprendizaje cooperativo o los exámenes, por ejemplo. La gente quiere que su hijo aprenda mucho y cree que eso pasa por hacer más exámenes. Les tienes que explicar que hay muchas maneras o herramientas variadas de evaluación que dibujan una foto más nítida sobre la educación de su hijo y hay que hacer mucha pedagogía con esto.

El comentario que ha hecho de las discusiones de WhatsApp me ha despertado una duda casi personal y desde luego nada relacionada con esta conversación. Usted vive en Viena. ¿Allí existen también esos terribles grupos de Whatsapp de familias que hay en España?

[Se ríe] España tiene uno de los índices de penetración de móviles y conversación digital más altos del mundo, y creo que eso lo explica. Aquí (en Viena) no tenemos ni siquiera grupo de WhatsApp, y eso que el primer día nos dieron una hoja con los móviles de todos los otros padres y madres. Pero a nadie se le ocurrió siquiera crear un grupo. Es lo que ocurre en general.