

ÍNDICE

El nuevo presidente de la CRUE, partidario de una selectividad única: "Ahora se producen diferencias entre las CC.AA". EUROPA PRESS	pág 2
Rubalcaba, la LOGSE y la educación. EL PAÍS	pág 2
La Alianza para la FP Dual alcanza los 1.000 miembros adheridos cuando se conmemora su cuarto aniversario. EUROPA PRESS	pág 3
Salman Khan: «Mientras tenga un móvil, un alumno puede aprender». ABC	pág 4
Educar en la emoción. LA VANGUARDIA	pág 5
De Andalucía a Portugal: un río y dos escuelas	pág 6
Huelga en Infantil: las educadoras más precarias ejercen en las escuelas privadas y públicas gestionadas por contratas. EL DIARIO	pág 9
El 79% de los 'Erasmus' encuentra empleo tras licenciarse en menos de tres meses, según un estudio. EUROPA PRESS	pág 10
Cataluña, Navarra, Madrid y País Vasco siguen siendo las líderes del sistema universitario español. ABC	pág 11
Los 28 piden que los jóvenes aprendan otros dos idiomas antes de acabar el Bachillerato. EUROPA PRESS	pág 12
Uno de cada diez adultos españoles recibió formación permanente durante 2018, según el Instituto de Estudios Económicos. EUROPA PRESS	pág 13
Decanos de Educación presentarán al Ministerio en septiembre su modelo de acceso a la docencia. MAGISTERIO	pág 14
El 33% de los adolescentes no está seguro sobre su encaje en el mundo. MAGISTERIO	pág 14
El gobierno en funciones apuesta por su ley educativa. ESCUELA	pág 14
26-M: ¿qué propone cada partido en materia de educación?. ESCUELA	pág 15
¿Defectos en el nuevo Decreto de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid?. ESCUELA	Pág 18
La huelga en infantil privada no detiene el convenio de los 930 euros brutos al mes. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 20
¿Cómo abordamos el acoso y el maltrato entre iguales?. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 20

El nuevo presidente de la CRUE, partidario de una selectividad única: “Ahora se producen diferencias entre las CC.AA”

MADRID, 17 May. (EUROPA PRESS) –

El rector de la Universidad de Córdoba y nuevo presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), Juan Carlos Gómez Villamando, se ha mostrado partidario de implantar una prueba de acceso a la universidad común en todas las comunidades autónomas para asegurar la “igualdad de oportunidades” de todos los estudiantes españoles.

“Ahora se producen diferencias entre las distintas comunidades autónomas, y en democracia tenemos que buscar todos la igualdad real de oportunidades”, ha afirmado Gómez Villamando después de haber sido elegido presidente de CRUE por la práctica unanimidad de los participantes en la asamblea general de la institución celebrada en Madrid.

Precisamente, la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, se comprometió el pasado martes a estudiar una posible prueba de acceso a la universidad (EBAU) única para toda España, pero insistió en que lo importante es la igualdad de concurrencia.

Celaá, que visitaba la Universidad de Burgos (UBU), remarcó la necesidad de garantizar que las pruebas tengan un mismo grado de dificultad, pese a lo cual dijo que esto no significa que todas las pruebas tengan que ser exactas.

En este sentido, destacó la necesidad de estudiar la posibilidad de una EBAU única para todo el territorio nacional, a la vez que recordó que existen corrientes en ambas direcciones, también las que se oponen a una medida de este calado.

Por ello, Isabel Celaá señaló que el PSOE estudiará “en profundidad” esta cuestión partiendo de la base de que cada comunidad autónoma tiene “su especificidad”, si bien reiteró que es importante garantizar resultados fruto de pruebas realizadas en un mismo grado de dificultad.

EL PAÍS

Rubalcaba, la LOGSE y la educación

La negociación de la ley con la comunidad educativa primero y en el Parlamento después fue también tarea casi exclusiva de Alfredo

ALVARO MARCHESI. Madrid 17 MAY 2019

Tuve la enorme suerte de trabajar con Alfredo Pérez Rubalcaba en el Ministerio de Educación. Cuando él ocupaba el puesto de secretario de Estado, fui director general de Renovación Pedagógica, una dirección cuyo objetivo era elaborar un modelo integral sobre la reforma educativa. Más tarde le sustituí cuando fue nombrado ministro de Educación. Durante estos seis años, de 1986 a 1992, se diseñó, se aprobó y empezó la aplicación de la LOGSE, por lo que pude conocer bien sus ideales, sus habilidades y su forma de trabajar

La LOGSE no se improvisó. Primero se presentó un Libro Blanco sobre la reforma educativa en 1989. En él se incluían el sentido de las nuevas etapas educativas, los nuevos institutos en cada una de las Comunidades Autónomas que dependían del Ministerio, las medidas para mejorar la calidad de la enseñanza y el coste de todo ello (1,3 billones de pesetas). La negociación con el Ministerio de Hacienda para conseguir el aval a una propuesta tan ambiciosa y tan costosa fue obra de Alfredo, aunque hay que reconocer que el apoyo del ministro Solana y del presidente González fueron factores decisivos.

La negociación de la LOGSE con la comunidad educativa primero y en el Parlamento después fue también tarea casi exclusiva de Alfredo. La consecuencia de su habilidad y esfuerzo fue el respaldo final de todos los partidos excepto del Partido Popular.

A lo largo de estos años vivimos juntos un esfuerzo enorme para acertar en el diseño de la LOGSE y para convencer a la sociedad y a la comunidad educativa de que las reformas propuestas merecían la pena. Solo destacaré en estas líneas los cambios más importantes para que pueda visualizarse su profundidad y su dificultad: un nuevo nivel de educación infantil hasta los 6 años con el objetivo de escolarizar a todos los niños de los 3 a los 6; una etapa de Educación Secundaria Obligatoria de los 12 a los 16 años en los antiguos Institutos de Enseñanzas Medias, lo que suponía que los maestros de 7º y 8º de la antigua EGB pasaran a dar clase en los Institutos; la construcción de centenares de nuevos Institutos de Secundaria en muchas ciudades y pueblos que solo tenía EGB para acercar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años a todos los alumnos; un nuevo modelo de Formación Profesional con una oferta al término de la ESO y otra de Formación Profesional Superior al finalizar el Bachillerato; una apuesta por mejorar la calidad y la equidad educativa reduciendo el número de alumnos por aula, incorporando equipos y departamentos de orientación en los centros y ampliando la formación continua del profesorado; un nuevo currículo que incluyera no solo la enseñanza de conocimientos, sino también la educación en las estrategias de aprendizaje y en los valores.

La aprobación de la LOGSE impuso una tarea ingente, pues su desarrollo exigía cambios en los contenidos de la enseñanza, nuevas tareas de los docentes, traslado de alumnos y de profesores, reformas en la formación inicial y permanente de los profesores y nuevos modelos de organización de los centros. Cada uno de estos temas abría en cascada otros muchos. Por ejemplo, si ya no iba a continuar el 7º y 8º de EGB, había que cambiar las especialidades de las escuelas de Magisterio. Pero, ¿qué perspectivas laborales se podían ofrecer a los estudiantes que se estaban preparando para dar clase en estos cursos?

Es preciso recordar que la LOGSE fue aplicada en gran parte de las Comunidades Autónomas desde el propio Ministerio de Educación, pues dependían de su gestión directa hasta su traspaso definitivo años después. Este hecho multiplicaba el esfuerzo del ministerio. Tal vez por ello se pudo asumir un liderazgo educativo en el conjunto de la educación española.

En este proceso, Alfredo volvió a demostrar unas habilidades estratégicas y negociadoras extraordinarias. Analizaba cada problema y veía sus implicaciones en otros posibles conflictivos. Hablaba entonces con sus interlocutores una y otra vez para buscar soluciones equilibradas, porque la cesión a un colectivo podía suponer agravios a otro o abrir una cadena interminable de reivindicaciones. En el conflicto con las Escuelas de Magisterio, el punto de encuentro fue establecer en la LOGSE que para el ingreso en el cuerpo de Maestros era necesario estar en posesión del título de Maestro, lo que anteriormente no era así.

Aprendí de él cuatro estrategias que he seguido fielmente. La primera, escribir el primer texto para la negociación. Siempre me decía: el primer texto marca el campo de juego y es fundamental. Y añadía: los políticos hablan mucho, pero no escriben. La segunda, tener en cuenta la perspectiva humana y política del negociador contrario. Entender qué necesita. La tercera, no dar nunca por perdida una negociación por imposible que parezca. A veces, cuando los sindicatos de profesores se levantaban de la mesa y decían que no volverían a reunirse, él me comentaba posteriormente que estaba dispuesto a llamarles de nuevo de forma individual para intentar alguna salida. Y la última, revisar de manera concienzuda todo lo que se escribe antes de su publicación. Era un poco pesado en esto. El desarrollo de la LOGSE supuso decenas de decretos, órdenes y reglamentos. Por mucha confianza que tuviera en nosotros, y de hecho la tenía, los leía con rapidez y en voz alta y te indicaba no solo cambios de fondo, sino también en las palabras para una mejor comprensión e incluso te advertía si una coma faltaba o estaba mal puesta. A esta tarea hemos dedicado todas las tardes de los sábados durante muchos años.

Hemos seguido conversando sobre educación hasta pocas semanas antes de su muerte. Yo le enviaba mis informes sobre los futuros cambios educativos, el último sobre la evaluación del profesorado y su desarrollo profesional, y él me comentaba sus impresiones y me abría nuevas perspectivas. Se acordaba de todas las normas aprobadas. En esta última etapa hablaba mucho más con los profesores y notaba una mayor valoración de la LOGSE que en el pasado, lo que le producía una íntima satisfacción.

Ha sido un hombre que creía en la capacidad de la educación para mejorar a las personas y reducir las desigualdades; un hombre inteligente, divertido, irónico, buen jefe y buen amigo, defensor de sus ideas, pero respetuoso con los que pensaban diferente. Un hombre leal y admirable.

europapress.es

La Alianza para la FP Dual alcanza los 1.000 miembros adheridos cuando se conmemora su cuarto aniversario

MADRID, 17 May. (EUROPA PRESS) –

La Alianza para la Formación Profesional Dual ha conmemorado el cuarto aniversario de su nacimiento alcanzando los 1.000 miembros adheridos a esta red estatal cuyo principal objetivo es reducir el desempleo juvenil, situado en alrededor del 35 por ciento.

Para celebrar este cuarto aniversario de su nacimiento, ha tenido lugar un acto en el Espacio Bertelsmann de Madrid al que han acudido, entre otros, el presidente de la CEOE, Antonio Garamendi; el presidente de la Cámara de Comercio de España, José Luis Bonet; y Francisco Belil, vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y Presidente de la Fundación Princesa de Girona.

Todos ellos han coincidido en la importancia de seguir apostando por la calidad y la innovación en la implantación de la FP Dual y han animado a las empresas a participar de un modelo formativo que contribuye a la competitividad empresarial y a la mejora del empleo juvenil.

Durante el acto, el presidente de la CEOE, Antonio Garamendi, ha recordado que la Formación Profesional Dual se encuentra “desde hace unos años” en el centro del debate social y educativo en España. “El mundo empresarial debe ser el auténtico protagonista en el diseño de las nuevas cualificaciones profesionales, de los

títulos de FP y de la formación de los docentes, para acercar la educación a las necesidades del tejido productivo”, ha recalado.

En esta línea, el presidente de la Cámara de Comercio de España, José Luís Bonet, ha destacado que la Formación Profesional Dual es “sin duda” una vía “óptima” para conectar el mundo educativo con las necesidades reales del mercado laboral. “Las grandes empresas son líderes en esta apuesta por la FP Dual y están actuando de tractoras en el impulso de esta modalidad formativa”, ha asegurado.

Por último, el vicepresidente de la Fundación Bertelsmann, Francisco Belil, ha remarcado que el balance de estos cuatro años de Alianza para la FP Dual es “extremadamente positivo”. “Alcanzar un millar de adhesiones a este proyecto es un gran hito, que nos demuestra el valor de este modelo formativo. Las empresas han encontrado en la FP Dual un entorno enriquecedor a la hora de compartir las mejores prácticas y de conectarse con la comunidad educativa”, ha manifestado.

INSPIRACIÓN EN EL MODELO ALEMÁN

Inspirado en el modelo de Formación Profesional alemán y con resultados de éxito en varios países centroeuropeos, la Formación Profesional Dual garantiza una inserción laboral superior al 70% tras los estudios, que se imparten en España desde el curso 2013-2014. Desde entonces, más de 10.000 empresas y 900 centros educativos han ofrecido vacantes de aprendiz dentro del modelo de FP Dual, con más de 24.000 alumnos inscritos en el curso 2016-2017.

La Alianza para la FP Dual aglutina iniciativas y experiencias de FP Dual en las empresas y centros educativos españoles. Desde sus inicios, la Alianza ha apoyado a sus miembros a la hora de diseñar sus primeros proyectos de FP Dual a través de su Asesoría Técnica. De todas las entidades contactadas durante estos cuatro años, 300 empresas que no realizaban FP Dual han incorporado aprendices, 70 asociaciones sectoriales han iniciado proyectos de FP Dual y 50 centros educativos han incorporado nuevos ciclos formativos.

Por último, la Alianza realiza propuestas de mejora de la FP Dual mediante grupos de trabajo en los que participan miembros de la red, genera buenas prácticas que puedan servir de inspiración a otras entidades, reconoce los mejores proyectos cada año con el Premio Alianza para la FP Dual, y finalmente, fomenta el intercambio de conocimiento. La plataforma digital lanzada hace dos años ha contribuido a que el proyecto tenga mucho más alcance e impacto. A día de hoy, la comunidad virtual sirve de punto de encuentro y de fuente de información para todas las partes involucradas.



Salman Khan: «Mientras tenga un móvil, un alumno puede aprender»

El premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional 2019 defiende que el valor supremo en las aulas siguen siendo los magníficos docentes

DAVID ALANDETE. 18/05/2019

El sueño de **Salman Khan** (Luisiana, 1976) es llegar a todos los alumnos del mundo. No para sustituir al maestro, sino para ayudar a éste a reforzar el aprendizaje de cada alumno. Y en los casos extremos en que un niño en un lugar pobre o remoto no tenga una clase a la que acudir, la academia Khan, fundada por él en 2008 y radicada en California, ofrece todo lo necesario para que este no se quede nunca atrás. Khan ha sido galardonado con el Premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional de 2019, según anunció el jurado la semana pasada. Este visionario, que comenzó enseñando Matemáticas a una sobrina usando el teléfono e internet, atiende a varios medios desde California a través de teleconferencia.

¿Cuál es la filosofía de la academia Khan?

Proporcionar una educación de calidad y gratuita a cualquier persona en cualquier lugar del mundo. Hay dos partes necesarias para esa misión. Una de ellas es poder utilizar internet y la tecnología para crear materiales de aprendizaje de primera clase. Mientras alguien tenga un teléfono móvil, aunque sea de bajo coste, puede aprender. El otro aspecto es que el software y la tecnología pueden ayudarnos a alcanzar algunos de los ideales de la educación. Muchos estudios demuestran que un alumno mejora si recibe educación personalizada. El problema es que en una clase con, por ejemplo, 30 alumnos, es difícil personalizar. Lo ideal es que este método se asemeje a un tutor personal podría hacer por un alumno.

¿Ayuda más a alumnos o a profesores?

Lo menor es pensar que si un alumno contrata a un profesor particular, este sistema puede ayudar al profesor particular a que entienda cuáles pueden ser las actividades que mejor le vengán al alumno. En un modelo tradicional, los alumnos pasan al nivel siguiente, aunque sólo hayan logrado aprender y comprender un 70% o un 80% de la materia. Por necesidad, los educadores solemos ignorar esos huecos que quedan, y creo que este método puede cubrir esos huecos en materias complejas como álgebra, genética o física pero también en comprensión lectora.

¿Puede sustituir a los maestros?

No. Es un modelo nuevo, pero no está diseñado para sustituir a un profesor. El maestro es la parte más importante de la escuela. Su tuviera que elegir entre una tecnología magnífica y un profesor magnífico me quedaría antes con el profesor magnífico. Lo esencial es desarrollar las herramientas para ayudar a los maestros a que puedan ser excelentes.

¿Está pensado este método para funcionar en zonas despobladas que se están quedando sin maestros?

Completamente, ese es el pilar del sistema. No sólo en zonas despobladas en áreas rurales, sino también en barrios más desfavorecidos de grandes zonas urbanas. Tal vez hay centros en los que no pueden ofrecer determinadas clases de física o química. Incluso en zonas remotas de pequeños pueblos de India o África donde no hay nadie que pueda enseñar a estos niños.

¿Algún ejemplo que recuerde especialmente?

Hay una joven de Afganistán de cuya existencia me enteré hace dos años. La guerrilla Talibán tomó su ciudad. Inmediatamente impidió a las niñas ir a clase, y para esta niña la academia Khan se convirtió en su clase y fue capaz de aprender la secundaria y luego física, biología, química, cálculo y estadística, todos en nivel avanzado. Ahora es investigadora en física en Estados Unidos. Ella es el ejemplo de un sueño cumplido para mí.

¿Ha detectado resistencias por parte de maestros o instituciones tradicionales?

No hemos padecido resistencia como tal. Es cierto que a veces las personas nos formamos ideas con prejuicios que podamos tener. Lo esencial, y eso queda claro, es que la academia Khan no va a sustituir a los profesores y que simplemente trabaja para avanzar en el uso de la tecnología en la educación. Si un alumno no tiene acceso a un profesor, lo único que queremos es ayudarlo. En el resto de casos, queremos servir para ayudar al profesor o al tutor en su labor, que es la realmente importante.

¿Cómo comenzó la academia?

Empezó para mí como un hobby, una forma de ayudar a mi familia. Trabajaba como analista en un fondo de inversión y pronto se convirtió en la prioridad. En estos años hemos llegado a la conclusión de que hay espacio para mejorar. Si le preguntas hoy a un profesor, te dirá que en una clase de 30 niños hay algunos que no podrán seguir avanzando, que tienen que quedar atrás. Y no tiene por qué ser así. Un profesor a solas no puede cambiar toda una clase porque tiene miles de cosas que hacer: temarios, exámenes, etcétera. Lo que queremos es ayudarlo a mejorar y a ayudar a más alumnos.

¿Qué número de usuarios tienen?

Calculamos que hay 250.000 profesores que usan la academia Khan de algún modo, y su uso en clases de todo el mundo avanza un 30% al año. Puedo decir que incluso si un profesor emplea esta metodología 45 minutos a la semana verá cómo los niños aprenden entre un 20% y un 30% más rápido. Cada mes hay 17 millones de estudiantes que usan de algún modo la academia Khan, muchos de ellos en clases.

¿Por qué operar como organización sin ánimo de lucro?

Cuando creé la academia Khan se me acercaron algunos inversores de Silicon Valley, donde vivo, con la idea de invertir en un modelo de negocio privado. Y tras pensarlo mucho, llegué a la conclusión de que lo importante era llegar al máximo número de personas en el mundo sin que nos importara si pueden pagar o no. Soñábamos con llegar algún día a decenas, cientos o miles de millones de alumnos. Ya llegamos a decenas y ahora llegar a cientos o miles no parece tan descabellado.

LA VANGUARDIA

Educar en la emoción

La gestión de los sentimientos se abre paso entre las materias tradicionales

CARINA FERRERAS. BARCELONA. 18/05/2019

Manejar bien las emociones es un asunto considerado muy importante por millones de personas que de adultos entregan su tiempo y dinero con la finalidad de mejorar su bienestar, como si se arrastrara un aprendizaje incompleto del pasado. Baste ver lo que ocurre en la política cuando se está en desacuerdo, cuando se polariza el discurso, cuando enfada lo que dice el otro. O el propio sentimiento que genera la diferencia.

Ante la imprevisibilidad de las consecuencias de ciertos discursos que quieren anular la complejidad de la realidad, la OCDE está trabajando para que se implante en las escuelas la gestión emocional, como parte de una competencia global que abarcaría otros aspectos (capacidad de cooperar, creatividad..., etcétera). Se está diseñando la forma de evaluar a los adolescentes de 15 años de 73 países, algo tan inasible como la asertividad, la perseverancia, la capacidad de comunicarse, el control de las emociones, la empatía, la

motivación, la tolerancia... Esta evaluación tendrá la misma categoría que el rendimiento obtenido en matemáticas, lectura o ciencia.

Las emociones están centrando la educación. Canarias introdujo hace cinco años la asignatura de competencia emocional para sus alumnos de primaria. Y muchos proyectos escolares tienen en el centro de su propuesta la inteligencia emocional. Debido a la detección de esta necesidad, en la Universidad de Barcelona se imparte desde el año 2002 el postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Rafel Bisquerra es el director así como uno de los mayores investigadores españoles en esta temática. Su máster está dirigido a graduados que quieren impartir clases en institutos. "Hay distintos modelos para la puesta en práctica de la educación emocional: actividades, tutoría, programas estructurados, integración curricular, transversalidad, modelo comprensivo... La opción de Canarias es una de ellas que podrá gustar o no. Lo importante para la eficiencia de la educación emocional es la sensibilización y la formación del profesorado".

Francina Martí, presidenta de la Associació de Mestres Rosa Sensat, considera reduccionista concretar este tipo de educación en una asignatura. "Siempre que surge un tema nuevo o problemático se tiende a proponer una asignatura. ¡No tendríamos tiempo suficiente para hacerlas todas!", exclama. En este caso, cree que las emociones deben formar parte de todas las propuestas curriculares, durante todo el tiempo escolar. "No se puede educar en emociones desde la teoría", apunta. "Tenemos que hacerlo en los casos concretos que cada día afectan a los niños, porque ¿qué sentido tiene hablar de la tristeza, de la pérdida, por ejemplo, sin contextualizarlo a partir de vivencias?", se pregunta. Admite, sin embargo, que a los profesores les faltan recursos y que sería necesario introducir formación de este tipo en la formación de maestros.

Para Joaquin Gairin, decano de la Facultad de Educación de la Autónoma de Barcelona, esta es una educación transversal que todas las escuelas trabajan en el momento en que intervienen en los conflictos. "Querer hacer asignaturas es como fragmentar la realidad", manifiesta. En su facultad, los alumnos trabajan la materia desde otros ámbitos como dinámicas de grupo, conflictos en el aula, psicología de la educación o, incluso, desde didáctica. "En didáctica de las matemáticas abordamos la manera de impulsar a los estudiantes y evitar que se bloqueen", asegura.

No obstante, los indicadores asociados al bienestar emocional no han mejorado (como el fracaso escolar, la conflictividad, la ansiedad, la depresión, la violencia, los comportamientos de riesgo). Los estudiantes con más competencias sociales (empatía, sensibilidad y colaboración) obtienen un mayor rendimiento académico que el resto de estudiantes. Unos valores que, junto al autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse pueden ser aprendidas gracias a la educación emocional, considera Lita Muñoz, coach y cofundadora del Youtcamp junto a Marta Cisneros, un campamento de liderazgo para adolescentes. "Con poco, la transformación de los niños es enorme, ganan confianza, se divierten y aumentan su responsabilidad en la sociedad porque sienten que forman parte de ella". La clave, según esta coach, es la escucha.

Bisquerra cree que es necesaria la sensibilización. "Actualmente ya se dispone de evidencias más que suficientes para poder afirmar que la puesta en práctica de la educación emocional, cumpliendo con los requisitos señalados por las investigaciones científicas, es altamente efectiva. Ahora son las administraciones públicas las que han de tomar conciencia. De momento, está en manos del profesorado que voluntariamente lo quiera hacer", sostiene.

Y el profesorado cada vez se moviliza más, atento a mejorar su competencias y consciente del valor de las emociones en la actualidad. Este es la visión de Cristina Gutiérrez, que lleva 34 años educando las emociones de los chavales y de los docentes. Por La Granja han pasado 850.000 niños y casi 75.000 profesores que han recibido talleres de educación emocional mediante la experiencia. "Vivimos un momento difícil y complejo que dispara nuestros miedos y ansiedades", considera, "y se nota en la forma en que llegan los niños y los adultos". Piensa que los profesores no están formados, en todo caso, pueden tener sus propios aprendizajes vitales.

"Creo que poquito a poco se está avanzando", sostiene Bisquerra. "Pero queda muchísimo para poder afirmar que la educación emocional que reciben los niños y adolescentes de Catalunya es suficiente, así como para poder decir que el profesorado en general ha recibido una formación apropiada en educación emocional".

En general todos consideran que la implicación del profesorado de infantil y primaria es mucho mayor que en secundaria, donde las consecuencias de una mala gestión emocional, son, naturalmente, mayores. Los profesores, especialistas de materia, no se forman en educación emocional. Esa es la gran asignatura pendiente.

Diario de Sevilla

De Andalucía a Portugal: un río y dos escuelas

La tasa de abandono de los alumnos andaluces duplica la de los portugueses y el rendimiento académico es 20 puntos inferior, de acuerdo con el informe PISA

ENCARNA MALDONADO 19 MAYO, 2019

El Guadiana no se ve, pero casi se intuye al final de la calle José Campos Coroa donde se levanta el centro de secundaria del Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António. El viento salado del Atlántico se cuela por las calles del barrio hasta este edificio de arquitectura moderna y costeadas, grandes ventanales, mobiliario reluciente y aire acondicionado en todos los rincones, además de ordenador y proyector en cada aula. Es la escuela pública portuguesa. El último milagro de Europa.

En solo dos décadas ha pasado de estar en el furgón de cola en el informe PISA, que evalúa el rendimiento académico de los alumnos de 15 años en la OCDE, a superar la media y despuntar como el décimo país de Europa y el vigésimo tercero del conjunto de los 73 estados que forman parte de este estudio. Ya ha dejado atrás a España, todavía en trigésima posición. Aún es más excepcional que en este mismo periodo el abandono escolar temprano haya pasado de más del 40% al 11,8%, cuando en España únicamente se ha recortado en 12 puntos hasta situarse en el 17,9%. En Andalucía el 21,9% de los estudiantes tira la toalla.

ASÍ ES EL MODELO PORTUGUÉS

Para comprender algunas claves del sistema portugués sólo hay que dejar atrás Ayamonte y cruzar el Guadiana. El Agrupamiento de Escolas de Vila Real de Santo António aglutina cuatro centros que comprenden desde preescolar hasta el grado 12. Es decir, desde los tres a los 18 años. Una de las medidas adoptadas en los últimos años por el Gobierno luso ha sido la concentración de colegios públicos, una fórmula que, entre otras ventajas, permite un conocimiento estrecho del alumno desde el primer día que pone un pie en el colegio hasta que concluye la educación obligatoria, dos años después que en España. Profesores y maestros pertenecen a los mismos departamentos y tienen contacto diario. Por tanto, se reducen las fracturas de las sucesivas etapas educativas. “Se puede decir que es un proyecto único y le da coherencia”, puntualiza Vítor Junqueira, director de este megacentro creado en 2010 a partir de la fusión de cuatro colegios.

El fracaso escolar, además, se vigila con esmero a través de tres fórmulas: profesores adicionales que prestan apoyo durante el desarrollo de las clases, refuerzo en horario extraescolar impartido por los propios docentes cuando observan grupos de alumnos rezagados y tutores personalizados para atender casos de comportamientos disruptivos. El director se ocupa de organizar este apoyo, tanto dentro como fuera del horario académico, gracias a la que es quizás la mayor singularidad del sistema portugués: la autonomía de los centros.

Vítor Junqueira se ocupa de todo. Tanto de los aspectos económicos como pedagógicos de 1.400 alumnos, 170 profesores, y 70 técnicos y trabajadores del área de servicios. Paga seis millones de euros anuales en nóminas y gestiona otros 133.000 euros en el mantenimiento de las instalaciones, además de ocuparse de las bajas del personal, concursos para adquirir material o suministros del comedor. La descentralización es uno de los puntos a los que se atribuye el éxito del sistema educativo portugués, que acaba de dar un paso adelante para dejar en manos de los centros el contenido del 25% de las horas lectivas.

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ES LA MAYOR SINGULARIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO LUSO

“A partir de ahora tenemos capacidad para organizar nuestro currículum y definir el perfil de nuestros alumnos”, apunta Isabel Agostinho, profesora de Español de esta agrupación escolar. “En este momento generamos alumnos con un perfil nacional y trabajamos para las universidades, pero hay cosas básicas más importantes que los exámenes para vivir en una sociedad que es tan cambiante”, agrega Junqueira, que apuesta por un docente que acompañe al estudiante durante su proceso de aprendizaje.

La Agrupación Escolar de Vila Real invertirá su capacidad para decidir el contenido del 25% del horario lectivo en trabajar por proyectos, de forma que los estudiantes puedan aplicar conocimientos de disciplinas dispares y diversas de forma práctica, utilizando criterios de evaluación que valoren no sólo el examen, sino el conjunto del trabajo.

Otra característica propia del sistema educativo luso que por el momento se mantiene son las pruebas nacionales de Portugués y Matemáticas que se realizan a los 15 años (equivalente a tercero de ESO) y del conjunto de las materias en duodécimo (segundo de Bachillerato). Ambos exámenes son exigentes. Si no se aprueban los alumnos no solo no se gradúan, sino que tienen que repetir el curso.

EL GOBIERNO PORTUGUÉS HA RETIRADO LA MITAD DE LAS SUBVENCIONES A LOS CENTROS CONCERTADOS

Estas características se combinan con una formación férrea de los docentes, más parecida a la de los médicos españoles que a la de maestros y profesores. Por ejemplo, Vítor Junqueira estudió Biología y la profesora Isabel Agostinho, Portugués y Español. Al concluir la licenciatura y decidir que su camino estaba en la enseñanza tuvieron que cursar otro año más de Didáctica y, posteriormente, trabajaron durante todo un curso en un centro, como un profesor más, “con sueldo, aunque sólo con dos clases a cargo”, puntualiza Isabel, y un tutor que periódicamente revisaba el trabajo que realizaban en el aula. Tras la llegada del plan Bolonia, el sistema ha cambiado, porque ahora a una licenciatura de tres años se suma un máster de dos y prácticas, “pero ya no intensivas como antes, sino puntuales”, advierten trasluciendo una cierta desconfianza hacia este cambio.

En cualquier caso, el resultado ha sido que maestros y profesores en Portugal gozan de la confianza de las familias y del prestigio de una sociedad que cree en la escuela pública. Más del 80% de los estudiantes del país vecino van a centros estatales y el Gobierno ha retirado en los últimos años las subvenciones al 50% de los concertados sin provocar ninguna conmoción social. Este consenso tiene una sólida base

económica. Portugal destina en torno al 5% de su PIB a educación, un porcentaje que sólo bajó en el periodo más duro de la crisis, mientras que el gasto educativo español apenas si supera el 4%.

Este escenario, no obstante, no evita que haya quejas. Junqueira y Agostinho pertenecen a la generación docente congelada por la crisis. El sistema luso de promoción profesional para los docentes que avanza, en categoría y salario, a medida que suman méritos y formación, se detuvo en la crisis y todavía no se ha recuperado. Según sus cálculos sus carreras arrastran una década de retraso. Además, el director confiesa que le gustaría tener menos carga gerencial y más autonomía para disponer, por ejemplo, de más horas de refuerzo para sus alumnos.

Del Algarve a Ayamonte

Al otro lado del río que dibuja la frontera entre el Algarve y Andalucía, en Ayamonte, Antonio Aponte, director del IES Guadiana, no piensa en la promoción de su carrera, sino en alguna fórmula mágica que acerque las familias al instituto. Pasan las cinco de una tarde calmada de finales de abril, con la brisa atlántica también dejándose sentir entre los muros de un centro que responde a la arquitectura apresurada de los años 60, aún en notable estado de conservación, aunque el calor ataca sin piedad cada inicio y final de curso. Aquí no hay aire acondicionado. Inaugurado en 1955 (después se trasladó a su actual emplazamiento), fue el instituto de enseñanzas medias y profesional número 92 que se abrió en España. Ahora tiene 1.080 alumnos, 92 profesores y un presupuesto para mantenimiento de unos 80.000 euros.

Esta tarde, el director ha tenido encuentros con dos familias. A una madre le ha mostrado el listado de ausencias de su hijo. Desde el mes de septiembre el adolescente no ha seguido al completo ni una sola jornada lectiva. Con la segunda familia se ha tenido que emplear a fondo. Reclamaban un careo de su hija con una profesora para dirimir quién tenía la razón en un conflicto surgido en el aula.

Aponte no oculta la decepción. Quizás por eso sorprende tanto su esfuerzo para buscar la complicidad de las familias. “La educación es una cosa de todos”, insiste. En colaboración con la radio local de Ayamonte está poniendo en marcha un programa semanal para tratar de llegar a los padres y madres de sus estudiantes.

El abandono escolar temprano en Andalucía está casi en el 22%. Prácticamente dobla al existente al otro lado del Guadiana. El último informe PISA marca distancias demoledoras. El rendimiento académico de los alumnos andaluces está 28 puntos por debajo de los portugueses en ciencias, 20 en lectura y 19 en matemáticas.

ANDALUCÍA ESTÁ LASTRADA POR UN 22% DE ABANDONO ESCOLAR

El director de este instituto tiene un diagnóstico muy preciso del problema. El 18% de los alumnos que ha llegado este curso a primero de ESO en el IES Guadiana ha repetido cuarto y sexto de Primaria. “No es una apreciación. Consta en los informes de los colegios”, aclara. “Son alumnos que repitieron el máximo permitido: cuarto y sexto. Después pasaron de curso, aunque no aprobaran”. El resultado es que el 50% del alumnado ha comenzado secundaria con rendimiento bajo o es repetidor. Esta aritmética explica por qué en el instituto hay siete grupos de primero de Secundaria y solo cuatro en cuarto.

Tres grupos, es decir, 90 estudiantes que suponen más del 40% del total, han desaparecido por el camino. Lo habitual es que suspendan, repitan, no acudan a clases con regularidad y en cuanto cumplen 16 años se evaporen sin concluir la ESO. Sin embargo, tampoco es infrecuente que este sea el caldo de cultivo de otros problemas.

EN EL IES GUADIANA DE AYAMONTE EL 50% DEL ALUMNADO COMIENZA SECUNDARIA CON UN RENDIMIENTO BAJO

Las diferencias de nivel académico entre los alumnos lleva a las familias que siguen más atentamente la educación de sus hijos a matricularlos en los grupos bilingües, lo que significa que las aulas se dividen para Matemáticas, Inglés y Sociales. En este sentido, la formación en inglés está funcionando como elemento de segregación porque los estudiantes con mejores expedientes se congregan en bilingüe “y conforman unas clases buenísimas”, mientras los que arrastran déficits se concentran en la modalidad no bilingüe, “y ésas son aulas con muchos problemas”. El director confiesa que no es excepcional que acudan a su despacho profesores llorando, impotentes porque no saben cómo gestionar los conflictos.

Desde su despacho, Aponte mira en dos direcciones: primero a las familias. “No es normal que una madre venga a preguntar por la marcha de su hijo meses después del inicio del curso sin darse cuenta de que ni siquiera estaba matriculado en este instituto”, expone a modo de ejemplo. En segundo lugar mira a la Administración: este instituto reclama desde hace años, y todavía sin éxito, acogerse al programa de educación compensatoria que permite una adaptación curricular de mínimos en ciencias, lengua y humanidades para los alumnos con problemas de aprendizaje.

Sin embargo, Antonio Aponte, después de 34 años de docencia, no pierde la esperanza, quizás animado por los excepcionales resultados que logra su instituto en Bachillerato. “Ahí ya están los alumnos que de verdad quieren estudiar. Más del 80% aprueba”, subraya.

EL INGLÉS ES EL ELEMENTO QUE SEGREGA A LOS BUENOS ALUMNOS DE LOS MALOS

No hay razones económicas ni sociales que expliquen por qué los resultados académicos son tan dispares a uno lado y otro del Guadiana, en Vila Real de Santo António y Ayamonte, dos municipios distantes por carretera solo 12 kilómetros, ambos de 20.000 habitantes y dependientes del turismo y la pesca.

Magnitudes: El centro de Vila Real tiene 1.400 alumnos de tres a 18 años y 170 profesores. El instituto de Ayamonte 1.080 de 12 a 16 años y 92 profesores.

Diferencias: El rendimiento académico de los alumnos andaluces está 28 puntos por debajo de los portugueses en ciencias, 20 en lectura y 19 en matemáticas.

Descentralización: La escuela decide el contenido del 25% del horario lectivo y el director gestiona tanto la pedagogía como la economía del centro.

Más años en el aula: La educación en Portugal es obligatoria hasta los 18 años. Los alumnos deben superar una prueba nacional en los cursos 9º (3º de ESO en España) y 12º (2º de Bachillerato). Si no aprueban, repiten.

Formación docente: Es muy exigente. Se prolonga cinco años, más un año de trabajo tutorizado. Los docentes gozan de prestigio social.

Gasto: Portugal destina el 5% de su PIB a educación; España, el 4%. Esta inversión sólo se resintió en el peor momento de la crisis.



Huelga en Infantil: las educadoras más precarias ejercen en las escuelas privadas y públicas gestionadas por contratas

80.000 docentes, llamadas a un paro este martes que divide a CCOO y UGT. Estas educadoras tienen un sueldo entre un 20 y un 30% menor que en la concertada y la integrada

España presenta un popurrí de fórmulas para esta etapa que implica condiciones distintas para las plantillas docentes que atienden al alumnado de 0 a 3 años

La educación temprana se ha rebelado crucial en el desarrollo de capacidades cognitivas, detección de problemas y equidad educativa

Raúl Rejón. 20/05/2019

Las educadoras infantiles más precarias del sistema, las que ejercen en las escuelas privadas y las públicas gestionadas por contratas, celebran este martes un día de huelga. Son alrededor de 80.000 personas. La convoca el sindicato CCOO para, dicen, frenar el nuevo convenio colectivo "que implicaría perpetuar" esa situación de debilidad. La firma del documento está prevista para el 22 de mayo y ha roto la acción sindical unitaria: UGT se ha opuesto al paro: "Es arrastrar a las trabajadoras a una huelga que sirve para justificar su ausencia en la firma".

La situación deriva, al menos parcialmente, del mosaico de fórmulas de gestión que rigen en la educación infantil de primer ciclo (0 a 3 años) en España. Un popurrí que termina por marcar las condiciones en las que la plantilla docente ejerce su labor educativa temprana. Las competencias de esta etapa educativa son de las comunidades autónomas, según la LOE.

Así, hay escuelas públicas y las hay concertadas. También existen privadas que no reciben fondos públicos, pero están integradas en centros de educación que imparten etapas posteriores (Primaria, Secundaria...etc). Y todavía funciona un grupo más: las escuelas públicas cuya gestión se ha privatizado mediante una contrata y las privadas no integradas. Cada colectivo tiene su convenio. Y este último, que es el que ampara peores sueldos y condiciones, es el convocado a parar este martes.

Cada aula de Infantil debe contar con una maestra y dos educadoras (el 95% del colectivo son mujeres). CCOO subraya que las educadoras de este último grupo tienen salarios entre "un 20 y un 30%" inferiores a la misma categoría de las concertadas o las privadas integradas. La propuesta de convenio prevé un sueldo de 930 euros a partir del 1 de junio y 1.000 euros cuando se renueven las licitaciones públicas. Las mismas profesionales rondan algo más de los 1.100 y 1.200 euros si ejercen en las otras fórmulas de gestión, calcula el sindicato.

Tras siete años con las retribuciones congeladas, los convocantes añaden que las educadoras "no disponen de jornada no lectiva retribuida para organizar y preparar las actividades, materiales, evaluar los procesos o hacer puestas en común". Esas labores se llevan a cabo, insisten, en "horario fuera de la jornada laboral. Es trabajo extra no remunerado". En el otro extremo, UGT repite que han conseguido que "la patronal retire todas sus propuestas más lesivas".

Entidad propia

La educación infantil ya no puede asociarse a un servicio de guardería o vigilancia de menores. Ha pasado de concebirse como un recurso para facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar a cobrar entidad educativa

propia. Y una fase crucial para el alumnado, según han ido reiterando los estudios sobre desarrollo de capacidades cognitivas y escolarización en la primera infancia.

"Cuanto mayor es el número de años que el niño ha recibido educación formal en la primera etapa de su vida, mayores son las habilidades, tanto cognitivas como no cognitivas, con las que accede a la educación primaria, lo que debería traducirse en mejores resultados en esta etapa obligatoria". Así explicaba un grupo de análisis de la Universidad de Zaragoza el efecto de la escolarización temprana publicado el año pasado. Además, la educación infantil contribuye, subrayaban, a "la detección de problemas de aprendizaje y su resolución en las edades tempranas" y supone un "componente equitativo asociado a las inversiones en esta etapa educativa".

En España, la primera fase de Infantil se imparte en 9.952 centros, según el último recuento del Ministerio de Educación. 4.731 son públicos y 5.221 privados. La tasa de escolaridad para niños y niñas de 2 años o menos está en el 36,4%.

europapress.es

El 79% de los 'Erasmus' encuentra empleo tras licenciarse en menos de tres meses, según un estudio

Los estudiantes de los países del Sur son los más beneficiados

BRUSELAS, 20 May. (EUROPA PRESS) –

El 79 por ciento de los estudiantes 'Erasmus' encuentran empleo en menos de tres meses de licenciarse, cinco puntos porcentuales más que los que no han disfrutado de la beca europea para estudiar o hacer prácticas en el exterior, según un estudio publicado por la Comisión Europea.

El informe pone de relieve la contribución positiva del programa de intercambio europeo para la empleabilidad de los jóvenes, especialmente entre los estudiantes de los países del sur y de renta más baja.

Al margen del 79% de los 'Erasmus' que encuentra empleo en un plazo de tres meses como máximo tras licenciarse, otro 10% lo encuentra en menos de seis meses, un punto más que los que no han hecho 'Erasmus', mientras que al 5% le llevó un año encontrar empleo.

El 74% de los 'Erasmus' de los países del Sur, entre ellos España, consideran que su experiencia en el exterior gracias al programa europeo les ha ayudado a encontrar un empleo, dos puntos más que la media y el 85% cree que les ha ayudado a desarrollar su carrera profesional, tres puntos más que la media. Estos porcentajes sitúan a los ciudadanos del Sur como los más beneficiados por el programa por lo que se refiere a su impacto para su empleabilidad.

Así, el 67% de los estudiantes de los países del Norte, entre ellos Reino Unido, Irlanda y los nórdicos, así como de Europa occidental, que incluye a Francia, Alemania y los de Benelux, creen que el 'Erasmus' les ha ayudado a encontrar un trabajo y el 75% y 76%, respectivamente, que les ha ayudado a desarrollar su carrera, mientras que el 73% de los ciudadanos de los países del Este y socios del programa cree que les ha ayudado a encontrar un empleo y al 81% y 83%, respectivamente, a impulsar su carrera.

40% SE QUEDÓ TRABAJANDO EN LA EMPRESA DONDE HIZO PRÁCTICAS

El 40% de los 'Erasmus' recibió una oferta de trabajo en la misma empresa donde realizó prácticas con una beca, mientras que el 10% creó su propia empresa tras disfrutar de una beca, porcentaje que sube hasta el 75% entre los que se decantan por crearla en el futuro, poniendo de relieve asimismo la contribución del programa para promover las aptitudes empresariales.

En términos generales, el 23% de los 'Erasmus' empezó a trabajar en un país distinto del suyo, frente al 15% que no hizo Erasmus y casi la mitad, en el mismo país donde hizo el 'Erasmus' y los estudiantes de los países del Sur y Este son los que más encuentran trabajo, fuera de su región, frente a los del Norte y Oeste, que se suelen quedar en su misma región, aunque no necesariamente en su país.

Así, sólo el 13% de los estudiantes 'Erasmus' de los países del Sur encontró su primer empleo en su país, mientras que el 33% lo encontró en los países del Oeste de la UE como Francia, Alemania y el Benelux y el 28% en otro país del Sur, por delante del 22% que lo encuentra en Reino Unido, Irlanda o los nórdicos. Sólo el 5% lo encuentra en algún país del Este de Europa.

APTITUDES

El 91% de los 'Erasmus' asegura que han mejorado sus capacidades de adaptación y para trabajar con personas de otras culturas, el 89% de los 'Erasmus' dice que sus aptitudes de comunicación y capacidades interculturales han mejorado, mientras que así lo cree el 79% y 76%, respecto a su capacidad de pensamiento crítico y de resolver problemas y el 69% por lo que se refiere a sus capacidades empresariales. El 51% cree que también han mejorado sus capacidades digitales, gracias a la experiencia en el exterior.

La mayoría de universidades y centros de educación superior que participan en el programa de intercambio Erasmus también reconoce su contribución positiva para mejorar su calidad curricular y su internacionalización, según constata en un segundo informe publicado este lunes.

Así, más del 90% de las instituciones asegura que los acuerdos de colaboración con otras, gracias al programa, ha mejorado su calidad y relevancia curricular, 9 de cada diez asegura que ha contribuido a su

internacionalización y el 85% cree que ha mejorado en capacidades pedagógicas e innovación. El 50% cree que ha tenido un impacto positivo para incorporar las herramientas digitales en la enseñanza.

ABC.es

Cataluña, Navarra, Madrid y País Vasco siguen siendo los líderes del sistema universitario español

La sexta edición del ranking de la Fundación CYD alerta de que durante el periodo 2015-2019 ha disminuido en el sistema universitario español el profesorado extranjero (-4,11%), las publicaciones citadas en patentes (-3,77%) y los fondos privados (-2,72%): «Hay menos profesorado extranjero porque ha habido congelación de plantillas, mientras que los fondos privados se han reducido porque las empresas no han sido especialmente generosas», concluyó el director del ranking, Martí Parellada.

Josefina G. Stegmann. Madrid 22/05/2019

Las comunidades líderes en el sistema universitario español siguen siendo Cataluña, Navarra, Madrid y País Vasco. Así lo señala, al menos, la sexta edición del Ranking CYD elaborado por la fundación del mismo nombre y en el que se han analizado 73 universidades (48 públicas y 25 privadas), 23 ámbitos de conocimiento y 2.522 titulaciones.

Así, las diez primeras universidades de este ranking son: Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Navarra, Pompeu Fabra, Pontificia Comillas, Mondragon Unibertsitatea, Barcelona, Ramon Llull, Politécnica de Cataluña y, empatadas, la Carlos III de Madrid y Rovira i Virgili. Si el listado se extiende hasta las 15 mejores, entra también a competir la Comunidad Valenciana ya que en el puesto 12 y 14 están Valencia-Estudi-General y la Politécnica de Valencia, respectivamente.

El director del ranking, Martí Parellada ha señalado a ABC que no ha habido grandes cambios respecto a la edición del año pasado en el que las mencionadas comunidades también eran líderes. «Tenemos un sistema universitario uniforme porque el marco legal en el que se rige es homogéneo y la capacidad de diferenciación es menor. Si hubiera un marco legal que dote de mayor autonomía universitaria en áreas como la financiación, la admisión, la política de profesorado o la gobernanza se les daría a algunas con más capacidades la posibilidad de diferenciarse. Creo que esto serviría de acicate para el resto».

De las 73 universidades analizadas aparecen, en los últimos puestos, la universidad a Distancia de Madrid (último lugar), Cádiz (puesto 72), Las Palmas de Gran Canaria (71), Europea Miguel de Cervantes (70), UNED (69), Castilla-La Mancha (68), IE Universidad (67), Jaén (66), Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila (65), Málaga (64), Alicante (63) y Murcia (62).

El ranking CYD, a diferencia de otros, no evalúa las universidades como la «mejor» o la «peor» sino que la posición de estas se deriva del mayor número de indicadores de mayor rendimiento relativo que tiene cada universidad. Por ejemplo, la Autónoma de Barcelona que es la primera de la lista tiene 27 indicadores de alto rendimiento, 5 de rendimiento intermedio y 2 de menor rendimiento relativo. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria tiene un indicador de mayor rendimiento, 10 de rendimiento intermedio y 21 de menor rendimiento relativo.

El ranking utiliza un total de 23 indicadores agrupados en cinco dimensiones: Enseñanza y aprendizaje (que incluye, en otros indicadores tasa de graduación, de éxito, de rendimiento...), Investigación (publicaciones altamente citadas, publicaciones por profesor...), Transferencia de conocimiento (fondos privados, patentes con empresas...), Orientación internacional (movilidad de estudiantes, profesorado extranjero...) y Contribución al desarrollo regional (prácticas en empresas en la región, etc.).

«Todas las universidades tienen en algún indicador en el grupo de alto rendimiento», señaló Martí Parellada, director del ranking quien señaló, además, que el hecho de que muchas universidades tengan indicadores de menor rendimiento no tiene por qué asociarse a un nivel bajo. ¿Por qué? Pongamos, por ejemplo, las prácticas en empresas de la región, que representan el 99 por ciento en relación con el total de prácticas en muchas universidades. Esto es lógico porque los estudiantes de Grado que hacen prácticas las realizan en empresas de su entorno. Si se compara este porcentaje con el de otra universidad donde las prácticas representan el 95 por ciento el valor sigue siendo alto y la distancia entre una y otra es muy baja.

Las carreras que darán trabajo

El ranking también evalúa 23 ámbitos de conocimiento. Es decir, áreas como Economía, Empresariales, Historia o Medicina... cada una de las cuales agrupa grados o másteres que ascienden, en total, a 2.522 titulaciones evaluadas. Este año se han actualizado diez ámbitos: Ingeniería Informática, Matemáticas, Física, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Química, Biología e Ingeniería Química y se ha añadido uno nuevo: Ingeniería de Materiales. Todos estos pertenecen a las

áreas STEM (acrónimo en inglés que alude a las áreas de conocimiento de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

«Se pone el acento en las STEM porque son grados relevantes a nivel del sistema universitario español y de la economía española», explica Parellada. En los diez ámbitos STEM actualizados destacan cinco universidades por tener un número más alto de indicadores de mayor rendimiento: Autónoma de Madrid, Barcelona, País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Politécnica de Cataluña y Pontificia de Comillas.

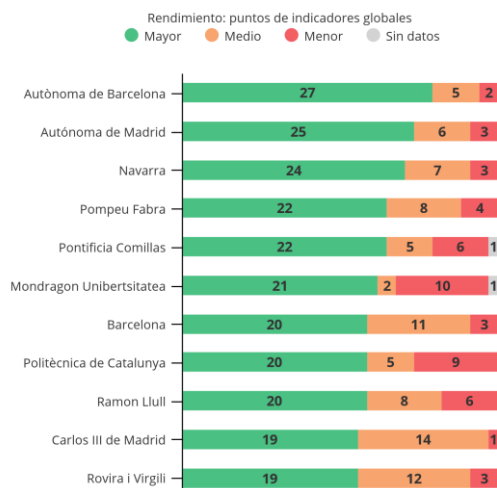
En el caso de Ingeniería de Materiales, «una de las profesiones emergentes con más futuro», señalan desde la Fundación CYD destacan la Complutense de Madrid, Politécnica de Cataluña, Valencia (Estudi General), Autónoma de Barcelona y Politécnica de Madrid.

Otra novedad de este año es que han hecho un análisis de la evolución de 13 indicadores en el sistema universitario español desde 2015 hasta la actualidad. En concreto se han analizado las patentes concedidas por profesor (7,49%), las publicaciones regionales (4,80%), los fondos externos de investigación (4,79%), las publicaciones internacionales (4,07%) y las publicaciones por profesor (3,97%), todas ellas con un crecimiento anual acumulativo superior al 3%.

«Si algo caracteriza al sistema universitario español es que el ritmo de crecimiento de las publicaciones se ha mantenido constante y España ocupa una posición relevante a nivel internacional sobre todo porque la publicación científica es uno de los elementos más relevantes para mejorar la posición académica del profesorado. En cuando a la mayor captación de recursos externos tiene que ver con que cuando ha habido un estancamiento de los fondos públicos de investigación, los investigadores han tenido que recurrir a fondos alternativos como los de la Comisión Europea», señala el director del ranking.

En el otro extremo se ubican indicadores que no han tenido una evolución menos favorable: profesorado extranjero (-4,11%), publicaciones citadas en patentes (-3,77%) y fondos privados (-2,72%): «Hay menos profesorado extranjero porque ha habido congelación de plantillas, mientras que los fondos privados se han reducido porque las empresas no han sido especialmente generosas», concluyó Parellada.

Universidades con mejor puntuación
Ranking CYD 2019



Fuente: Ranking CYD

ABC

europapress.es

Los 28 piden que los jóvenes aprendan otros dos idiomas antes de acabar el Bachillerato

También defienden garantizar el acceso a los cuidados y educación infantil temprana de calidad

BRUSELAS, 22 May. (EUROPA PRESS) –

Los ministros de Educación de la UE han aprobado este miércoles sendas recomendaciones para ayudar a los jóvenes a aprender otros dos idiomas europeos como mínimo antes de acabar el Bachillerato o Formación Profesional de grado medio y para promover una educación infantil de calidad.

En el caso de la recomendación sobre un enfoque global de enseñanza y aprendizaje de lenguas, los Veintiocho se comprometen a "ayudar" a que todos los jóvenes adquieran un nivel de competencia "en al menos otra lengua europea" distinta de la escolarización "que les permita utilizarla de manera eficaz con fines sociales, de aprendizaje y profesionales" y "promover la adquisición de una tercera lengua en un nivel que les permita interactuar con suficiente fluidez" antes de terminar la Educación y Formación, "cuando sea posible".

Muchos Gobiernos consideraban "demasiado ambicioso" exigir un nivel C1 para la segunda lengua extranjera y un B2 para la tercera y por ello han rebajado el texto de la recomendación para que "no fuera tan obligatorio", han explicado fuentes diplomáticas.

Solo cuatro de cada diez alumnos de enseñanza secundaria alcanzan en la primera lengua extranjera el nivel de "usuario independiente", que indica su capacidad para mantener una conversación sencilla y apenas una cuarta parte alcanza este nivel en la segunda lengua extranjera y casi la mitad de los europeos dicen que son incapaces de mantener una conversación en un idioma distinto al materno.

Los Veintiocho recuerdan que "existe una correlación positiva entre las capacidades en idiomas extranjeros y la probabilidad de obtener un empleo", además de facilitar la movilidad laboral, mientras que "una competencia multilingüe limitada sigue siendo uno de los principales obstáculos para beneficiarse de las oportunidades ofrecidas por los programas europeos de educación, formación y juventud".

"La mayoría de los Estados miembros tropiezan con dificultades a la hora de garantizar resultados de aprendizaje adecuados en el ámbito de los idiomas", recoge el texto de la recomendación, que reconoce "dificultades en todos los sectores de la educación" pero "particularmente intensas" en la Formación Profesional "donde se hace menos hincapié en el aprendizaje de idiomas".

En este contexto, los Veintiocho se han comprometido a promover "enfoques globales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas a escala nacional, regional, local o del centro escolar, según proceda", que se incluya "a todos los sectores de la enseñanza primaria y secundaria, empezando lo antes posible e incluyendo la educación y la formación profesionales iniciales", apoyar "activamente" la movilidad de alumnos y profesores, así como a reforzar el uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas y el sello europeo de las lenguas.

La Comisión Europea trabajará por su parte en una propuesta de valores de referencia europeos para la educación y formación que deberán acordar los Gobiernos europeos en el contexto del nuevo marco europeo estratégico posterior a 2020.

Entre ellos, se podría "incluir un nuevo valor de referencia europeo para las competencias lingüísticas, con el fin de proporcionar una imagen más precisa de las competencias multilingües en la Unión".

En una segunda recomendación, de carácter voluntario, los Veintiocho se han comprometido a "mejorar el acceso a sistemas de educación infantil y de cuidados de alta calidad". En el texto, plantean garantizar que "todas las familias que quieren" tengan acceso a servicios de cuidado y educación infantil temprana "de alta calidad", "reforzar el desarrollo de los currículos" preescolares y garantizar "un equilibrio" entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo emotivo y social, reconociendo la importancia del juego, el contacto con la naturaleza, el papel de la música, las artes y la actividad física.

europapress.es

Uno de cada diez adultos españoles recibió formación permanente durante 2018, según el Instituto de Estudios Económicos

MADRID, 23 May. (EUROPA PRESS) –

Uno de cada diez adultos españoles recibió formación permanente durante 2018, según el Instituto de Estudios Económicos. En concreto, el 10,5% de la población adulta española participó en algún tipo de programa de formación permanente, un porcentaje que está por debajo de la media de la Unión Europea, que se sitúa en el 11,1%.

"Desde hace años, el aprendizaje permanente ocupa un importante lugar entre las estrategias de la Unión Europea encaminadas a la adaptación constante de los conocimientos y habilidades en un entorno altamente cambiante y cada vez más digitalizado", señala el instituto, que basa sus datos en el estudio 'Adult participation in learning by sex' de Eurostat.

Según el Instituto de Estudios Económicos, el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación se ha fijado como objetivo lograr que como mínimo un 15% de la población adulta de los estados miembros participe en actividades de formación permanente, ya sean de carácter formal o informal en 2020.

"Los últimos datos publicados por Eurostat para 2018, nos demuestran que la UE todavía está lejos de alcanzar ese objetivo y que los avances son pequeños. La media de la Unión Europea se ha situado en un 11,1% en 2018, solo 0,2 puntos porcentuales por encima del dato correspondiente a 2017", añaden.

Las diferencias entre los distintos países miembros de la UE son dispares. Mientras Suecia encabeza la clasificación con un 29,2% de la población adulta en actividades de formación permanente, seguido de cerca por Finlandia (28,5%) y Dinamarca (23,5%), al final de la lista se sitúa Rumanía con solo el 0,9%.

"El dato español ha aumentado unas décimas desde el 9,9% registrado en 2017, pero seguimos sin lograr avances importantes", apuntan desde el Instituto de Estudios Económicos, señalando también por detrás de España se sitúan países como Portugal, Alemania e Italia.

MAGISTERIO

Decanos de Educación presentarán al Ministerio en septiembre su modelo de acceso a la docencia

La Conferencia de Decanos presentará su modelo de formación y acceso a la profesión docente tras concretar las medidas que lo componen el próximo septiembre al Ministerio de Educación, para el que esta reforma es "una prioridad".

REDACCIÓN. Viernes, 17 de mayo de 2019

Así lo ha afirmado este jueves la presidenta de esta Conferencia y decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Carmen Fernández, antes de inaugurar el monográfico *Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)*, que se celebra en la Universidad de La Rioja (UR).

Fernández ha explicado que en esta jornada unos 135 participantes, entre los que se encuentran decanos y vicedecanos de universidades públicas y privadas de toda España, tratarán de definir los aspectos a abordar para cada uno de los siete elementos clave de su *"propuesta de bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente"*.

Las principales conclusiones alcanzadas servirán de guía en la construcción de un documento sólido y fundamentado que detalle cada uno de los elementos clave del modelo y que la Conferencia aspira a presentar en la Asamblea que se celebrará el próximo octubre en la Universidad de Sevilla, ha dicho.

"Llevamos dos años trabajando con el Ministerio de Educación, y éste nos ha llamado la semana pasada para anunciarnos que esta reforma sigue siendo una prioridad y que en septiembre retomamos el trabajo", ha subrayado la presidenta de la Conferencia de Decanos de Centros con Títulos de Magisterio y Educación.

Fernández, decana de la Universidad de Santiago de Compostela, ha apuntado que de este monográfico saldrán "perspectivas muy diferentes" sobre "una forma distinta de entender la oposición y el acceso en España al ejercicio, de forma indefinida, de la tarea de maestro y profesor de Secundaria".

El 33% de los adolescentes no está seguro sobre su encaje en el mundo

Uno de cada tres adolescentes se siente inseguro respecto a su capacidad para encajar en el mundo, según una encuesta realizada por Aldeas Infantiles entre estudiantes de Secundaria, que señala que el 49% de los estudiantes cree que las mujeres son las que más discriminaciones y desigualdades sufren.

REDACCIÓN. 22 de mayo de 2019.

En un comunicado, la ONG detalla que la encuesta, que se enmarca en el programa de Educación en valores "Párate a pensar", dibuja también un perfil de los adolescentes en el que estos se reconocen como alegres, rebeldes, impacientes e inseguros, y muy pocos se relacionan con valores como la paciencia, el sacrificio, la constancia o el altruismo.

Además, un tercio de los 2.128 encuestados de todas las comunidades autónomas reconocen que el qué dirán sigue teniendo importancia para ellos y solo el 21% afirma que no le importa lo que piensen los demás.

Los adolescentes se muestran bastante seguros de sí mismos y el 52% dice conocerse bastante bien, según el estudio, en el que el 37% asegura que la violencia contra las mujeres es el problema social más grave al que se enfrenta la sociedad, seguido por el hambre en el mundo (23%), los refugiados que huyen de conflictos bélicos (18%) y el bullying (9%).

Respecto al acoso en la escuela, el 64% de los estudiantes coinciden en que hay que fomentar la autoestima desde pequeños y lograr que nadie se sienta superior. También señalan la importancia de ofrecer más atención psicológica a víctimas y acosadores (30%), de mostrar apoyo a las víctimas (26%) y de castigar a los acosadores (24%).

La amistad, la creatividad a la hora de resolver problemas y la inteligencia son los tres superpoderes que más valoran, frente a la popularidad o la generosidad, según la encuesta de Aldeas Infantiles.

ESCUELA

El gobierno en funciones apuesta por su ley educativa **EDITORIAL**

La ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, prevé que las Cortes generales aprueben el próximo curso escolar 2019-2020 su ley educativa. Este texto legislativo, se sustenta en cinco pilares. El primero es un enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo

establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas. El segundo, un enfoque transversal, orientado a elevar los resultados de todos los estudiantes con una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. En tercer lugar, el proyecto reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con la Agenda 2030. El cuarto enfoque se basa en la igualdad de género a través de la coeducación y fomenta el aprendizaje de la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Y en quinto lugar, el texto insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que afecta a la actividad educativa.

No obstante, aún es tiempo de pactos entre oposición y gobierno para dar las últimas pinceladas al proyecto educativo para los próximos cuatro años. De hecho, la búsqueda de un pacto social y político por la educación ha estado en el programa electoral de cada partido. Dar seguridad, estabilidad, calidad y proyección de futuro al sistema educativo, han sido las metas de todas las legislaturas. La necesidad de contar con un buen sistema educativo que forme a los profesionales del futuro es su máxima común.

En esta línea, la ministra en funciones ya ha dado el visto bueno para establecer sinergias con Ciudadanos para buscar un pacto educativo si el contenido se centra en un «tronco principal» meramente educativo, y deja «al margen» otros «aspectos que no son propiamente educativos» como los debates sobre la asignatura de Religión o la educación concertada.

La fragmentación política y el incierto resultado del 28 de abril hacen al Gobierno parapetarse para una incierta temporada en funciones, también para los asuntos en los que los partidos siempre dicen estar de acuerdo. La estabilidad educativa como primera línea de batalla.

26-M: ¿qué propone cada partido en materia de educación?

Marina Muñoz

PSOE: Un programa marco común

El PSOE ha colgado en su web un programa marco común para las elecciones autonómicas en el que califica la educación como «pilar fundamental» para «una sociedad progresista, libre y crítica». En este sentido, el partido habla de «reforzar la equidad y la inclusión» y adecuar la educación «a las nuevas exigencias para la empleabilidad y una sociedad cada vez más compleja».

En cuanto a la Educación Infantil, los socialistas se comprometen a «universalizar la escolarización de 0 a 3 años», estableciendo un modelo universal y gratuito de para los niños entre 2 y 3 años «en la próxima legislatura». Además, aseguran que darán ayudas a las familias para la escolarización de 0 a 2 años «con bonificaciones y tarificación social», para así priorizar a las personas más vulnerables.

Respecto a las becas y ayudas al estudio, el PSOE se compromete a aumentar la inversión para que haya más dotación presupuestaria y a modernizar el sistema «para que sea más ágil». En cuanto a las modalidades y fórmulas, el programa habla de becas «para facilitar la permanencia en el sistema educativo al alumnado que haya finalizado la ESO; becas de segunda oportunidad para alumnado que sufre abandono educativo temprano; becas complementarias en cursos de acceso y estudios postobligatorios no universitarios para las personas que no sean beneficiarias de las becas generales del Ministerio», y de un programa de ayudas orientado a «lograr la progresiva gratuidad de libros de texto».

Otro de los asuntos en los que se centra el documento de los socialistas es en la «consecución del éxito educativo». El PSOE pretende acabar con la segregación y «reducir el abandono temprano». En este sentido, propone medidas como la «elaboración de Planes para la Equidad y el Éxito Escolar» que establezcan objetivos mensurables y participados por la comunidad educativa «hasta el año 2030». También contempla la implantación de programas de apoyo y refuerzo en colaboración con el Gobierno Central para elevar las tasas de titulación y reducir los ratios. Dentro de este punto, menciona además la posibilidad de promover en cooperación con el Estado evaluaciones-diagnóstico, planes de mejora de centro y la coordinación docente y pedagógica entre los 10 y 12 años para garantizar el éxito de la transición entre Primaria y ESO.

El programa trata también la igualdad de oportunidades en educación y habla de la creación de distritos y centros educativos preferentes que «por su nivel de pobreza y aspectos socioeconómicos» requieran medidas de discriminación positiva y también de «programas para rescatar al alumnado que sufre abandono». Más concretamente, el entorno rural «tendrá una atención preferente», y se prestará especial atención a su «mantenimiento y mejora» para fijar población. En este sentido, se habla de «dotar de banda ancha a los pequeños núcleos», de «impulsar la estabilidad del profesorado» y de reconocerlo de forma singular. Por último, el PSOE menciona la incorporación de un «DNI educativo» que facilite la personalización de «trayectorias, apoyos, refuerzos y necesidades» independientemente del centro o Comunidad Autónoma donde estudien los alumnos.

Los socialistas dedican otro apartado del texto a la innovación y formación del profesorado. En este punto, aseguran que promoverán «el plurilingüismo» con planes concretados en cada centro, reforzando la formación,

los auxiliares de conversación nativos, el voluntariado de idiomas y las estancias en el extranjero, así como «el desdoblamiento de las clases de la primera lengua extranjera a partir de 15 alumnos en la ESO». Respecto a la formación permanente de los docentes, el PSOE quiere reforzarla acorde «a las necesidades de los centros, con planes de zona y redes específicas».

En el documento, el PSOE habla de la necesidad de una «nueva Formación Profesional» para «el cambio de modelo productivo» y «la creación de empleo». Por ello, habla de planificar una oferta integrada de FP tras la elaboración de un diagnóstico territorial por parte de los Gobiernos Autonómicos. También de la promoción de la oferta en todas sus modalidades, de la inversión en innovación y formación permanente del profesorado y de la modernización del modelo, dotando a los centros «de mayor autonomía» para «adaptar y actualizar contenidos y perfiles» y vincularlos de forma más ágil al tejido empresarial.

PP: Los feudos hablan

Como el PSOE, el Partido Popular ha hecho público un documento unitario con sus propuestas para las municipales y autonómicas. En el apartado cuarto, titulado «Por una educación de calidad y en libertad», la agrupación subraya que el Estado debe garantizar «la libertad de las familias». En este sentido, se compromete a «eliminar las zonas de escolarización donde existan» y a «dar prioridad a los deseos» de los padres. También a trabajar para que «los centros educativos públicos y concertados puedan incrementar su oferta de plazas escolares en aquellos casos en los que sea inferior a la demanda».

Respecto a la lengua vehicular, el PP señala que será el castellano «en todo el territorio español», aunque «en aquellas comunidades autónomas en las que existan lenguas cooficiales, éstas podrán también ser previstas como lenguas vehiculares».

El partido de Pablo Casado apuesta en el documento por la convivencia de los modelos público, concertado y privado. En este sentido, se compromete a ampliar «a todas las comunidades autónomas la educación concertada al Bachillerato y la Formación Profesional básica para que esta no sea una etapa que queda fuera del sistema de financiación actual». Además, señala que «hasta que se alcance una equiparación real y efectiva de la financiación de la educación concertada», se modificará la ley para garantizar que las aportaciones de los padres sean deducibles.

Como en las generales, los populares prometen impulsar el Estatuto del Docente, regular la carrera profesional y establecer un sistema de acceso a la función pública similar al MIR. También apuestan por realizar, al final de cada etapa educativa, pruebas académicas para evaluar las competencias y conocimientos del alumnado. La de Bachillerato, como mínimo, tendría efectos académicos.

En cuanto a la religión, el PP asegura que garantizará «el derecho de las familias a que puedan estudiar la asignatura de religión en las mismas condiciones que el resto de asignaturas del programa oficial y mantendremos su carácter voluntario y evaluable».

El documento hace referencia además a la Educación Especial. «Apoyamos los centros de Educación Especial y el derecho de las familias a elegirlos como propuesta educativa para sus hijos. Facilitaremos la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el caso de que esa sea la opción elegida por las familias», reza. Por otro lado, asegura que se reforzará la Escuela Rural «como instrumento básico de igualdad de oportunidades y herramienta para luchar contra la despoblación».

Por último, el programa se detiene en el asunto de la FP, tanto Dual como Básica y Superior. Los populares señalan que se trata de un instrumento clave «para la inserción laboral de los jóvenes y fundamental para la modernización del tejido productivo» y señalan que promoverán «una adaptación continuada y flexible de estos estudios a las necesidades de un mercado laboral en plena transición tecnológica».

Algunos de los principales feudos del Partido Popular también han lanzado propuestas individualizadas, siempre en la línea del programa marco emitido desde Génova. Así, en Castilla y León, Alfonso Fernández Mañueco ha hecho pública su apuesta por un nuevo plan de bilingüismo que pretende elevar el nivel de idioma mínimo exigido a los docentes, aumentar el número de horas de idioma y asegurar «un profesor auxiliar nativo» en cada centro. También destaca su apuesta por la Escuela Rural, que esta comunidad obtiene unos excelentes resultados en el Informe PISA. En este sentido, el partido se compromete a aprobar «un plan pionero y especial de apoyo» con medidas como «la flexibilización de la ratio mínima de cuatro alumnos para mantener una escuela». Asimismo, menciona que se incrementará la oferta de optativas de Bachillerato en los IES del medio rural «a través de educación a distancia o mediante la combinación de presencialidad y distancia».

En cuanto a Madrid, otro de los bastiones populares, a nivel autonómico no se ha hecho público un programa como tal sino un «manifiesto» a modo de resumen de su líder, Isabel Díaz Ayuso. En el apartado que dedica a educación tan solo hace referencia a que «se reforzará la educación bilingüe» y que se seguirá avanzando «en la libertad de elección, la igualdad de oportunidades y la educación de calidad, fomentando la excelencia en el alumnado». En otro punto del texto se habla de la Formación Profesional, mencionando que el PP plantea «una auténtica revolución» y asegurando que se consolidará ese tipo de formación «coordinando las necesidades de las empresas y las instituciones y apostando decididamente por la FP Dual».

Ciudadanos: propuestas diferenciadas en cada región

Ciudadanos llega a las municipales y autonómicas esperanzado tras los buenos resultados obtenidos en las nacionales. Sin embargo, no cuenta en su web con ningún documento común de cara a los comicios del

domingo. Las propuestas son específicas en cada región y no todas las agrupaciones autonómicas han hecho público un documento al respecto.

En Aragón, el partido naranja destaca su apuesta por el bilingüismo y la inclusión. Su candidato, Daniel Pérez Calvo, se compromete a «proporcionar clases de inglés gratis en julio y agosto para todos los niños aragoneses» y a desarrollar «programas de educación inclusiva y atención social, así como programas de atención temprana, para todo el alumnado con necesidades específicas y especiales en todas las etapas educativas».

Castilla - La Mancha es otra de las comunidades autónomas en las que el partido de Rivera ha hecho una presentación individualizada de programa. En materia de educación, la candidata, Carmen Picazo, se ha comprometido a mejorar las competencias del alumnado en inglés con cursos durante el mes de julio con profesores nativos; a eliminar «todos los barracones» y a mejorar el transporte escolar; a prohibir el uso de móviles en las aulas y a reducir las tasas de profesorado interino al 8 por ciento.

En Asturias, en un documento propio, Juan Vázquez aboga por medidas de tipo genérico, como la puesta en marcha de programas de refuerzo educativo para acabar con el abandono escolar; un sistema educativo transparente en el que «las familias tengan información para elegir sus centros», o el impulso de la FP «para preparar a los alumnos para incorporarse al mercado laboral».

Más concretas son las propuestas de la agrupación en Cantabria, liderada por Mónica Rodero, con un programa que hace referencia específica, por ejemplo, a la prohibición del uso de móviles en horario lectivo. También propone la renovación de los conciertos vigentes y la gratuidad de la educación concertada; la defensa del criterio de demanda social; la garantía del uso de alimentos locales y de calidad en los comedores escolares; el incremento de personal de apoyo en centros con alumnos con necesidades específicas; el reconocimiento a los docentes cántabros de la condición de autoridad pública; el aumento del número de plazas en todas las modalidades de FP, o la unificación de la gestión de esta modalidad formativa para «mejorar la coordinación y evitar duplicidades».

Unidas Podemos: la complejidad de las coaliciones

Al depender de las coaliciones existentes en cada comunidad autónoma, Unidas Podemos no cuenta con un ideario común para estos comicios. La complejidad de la mecánica de confluencias hace que el documento marco, por lo tanto, sea el programa electoral que presentaron para las generales hace un mes, y que abogaba por propuestas como la gratuidad real y efectiva de la educación obligatoria (libros, material escolar y comedor); el fin del pago «ilegal» de cuotas en la escuela concertada; el fin de los conciertos educativos y las subvenciones a las escuelas que practican segregación educativa por sexo; la garantía al personal docente interino de las mismas condiciones laborales que el resto; un plan de choque contra el fracaso y el abandono escolar; un plan de mejora de la convivencia para la prevención del bullying, o la implantación de la educación inclusiva en la escuela ordinaria pública.

«Unidas Podemos depende de la mecánica de las confluencias, por lo que no cuenta con un documento individualizado a nivel nacional».

Vox: en la línea del programa nacional

El partido de Santiago Abascal, contrario al Estado de las Autonomías, sí ha colgado en su web un programa específico común para los comicios del 26 de mayo. En él, 5 de los 37 apartados totales hacen referencia al tema de la educación y van en la línea de sus propuestas a nivel nacional.

En primer lugar, Vox propone implantar el sistema de cheque escolar, el PIN Parental y la Autorización Expresa «con el objetivo de que los padres tengan libertad para elegir la educación de sus hijos» y que «se precise su consentimiento expreso para cualquier actividad con contenidos de valores éticos, sociales, cívicos morales o sexuales». En este punto también hace referencia a su deseo de «excluir la enseñanza del Islam en la escuela pública»

El segundo punto se centra en la garantía de derechos para el profesorado de todos los modelos, que, según este partido, debe disfrutar de «mismo trato legal, misma puntuación en la oposición, mismas oportunidades en programas educativos y cursos de formación públicos, becas de movilidad, mismo número de horas para todas las asignaturas optativas y ayudas económicas en el estudio de lenguas extranjeras».

En un tercer punto, Vox hace referencia específica a la introducción como «falta disciplinaria muy grave del personal docente funcionario» que adoctrine ideológicamente o transmita valores políticos a los alumnos.

El cuarto apartado habla de la modificación de la normativa para exigir que los libros de texto sean reutilizables de un año a otro y para que se asegure su gratuidad en el medio rural.

Por último, Vox reivindica una prueba de acceso igual «para todas las universidades de la región» y afirma que tratará de que exista una EBAU única y unificada para toda España.

¿Defectos en el nuevo Decreto de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid?

René Franco Martínez. Inspector de Educación. Ex Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado

Habrán existido varias razones por las cuales se ha derogado ese Decreto 15/2007 que, por cierto, establecía la forma de gestionar la disciplina y la convivencia de los centros públicos y privados concertados que impartían la educación básica y secundaria postobligatoria. Sólo les afectaba a ellos. Según la LOE (artículo 3.4) la secundaria postobligatoria incluye únicamente: el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. Fuera de ese ámbito de regulación quedaban las enseñanzas de formación profesional de grado superior, las enseñanzas artísticas superiores, las enseñanzas de idiomas, etc. En el momento en que en estos ámbitos de enseñanza se generaba una falta disciplinaria surgía el gran interrogante: a qué norma acudir para volver a canalizar adecuadamente la convivencia.

Con el nuevo Decreto esto queda resuelto. La norma afecta a todos los centros no universitarios. Muy bien, un problema más que se ha solucionado. Pero, sin embargo, no se han abordado adecuadamente varios asuntos de carácter práctico, en relación con la gestión de la convivencia y estos pueden provocar problemas en el día a día.

Desde el punto de vista de la aplicación del Decreto cabe hacer las siguientes observaciones:

1.- Las faltas leves de disciplina pueden conllevar la inaplicabilidad de las sanciones. Pongamos un ejemplo: un alumno, si está impidiendo impartir adecuadamente una clase, no puede ser corregido al instante, para restablecer un buen ambiente trabajo. Hay que esperar 4 días hábiles, por si los padres o tutores del alumno presentan una reclamación, a la que tienen derecho. Mire si no, estimado lector, el artículo 53 del Decreto. Las llamadas de atención (dígase amonestaciones verbales) en el ya histórico Real Decreto 732/1995 (que afectaba a todas las Comunidades Autónomas que aún no tenían el traspaso de competencias en materia educativa) no entraban dentro del ámbito de una posible reclamación contra las sanciones por falta leve salvo si estas incluían la suspensión del derecho de asistir a clase por un plazo máximo de tres días. Pues ahora tocaría esperar siempre. Pero esta circunstancia generadora de dificultades ya la tenía también el Decreto de 2007.

Sí se ha corregido un procedimiento engorroso del Decreto de 2007. Sabíamos que por una falta leve cabía recurso de reclamación ante la Dirección de Área Territorial correspondiente y si no era positiva la respuesta para el reclamante cabía otro recurso (a este lo llamaban dealzada). Si los reclamantes querían seguir litigando se abrían las puertas de los tribunales del Contencioso Administrativo. Ahora, el resultado de la presentación de una reclamación ante la DAT pone fin ya a la vía Administrativa. Se ha eliminado un escalón.

2.- Las faltas a clase sin justificar siguen siendo sancionadas. Si la causa de la falta a clase o de la no justificación de la misma radica en los padres, eso no importa, se sanciona al alumno sin más. Pero lo grave es que esa supuesta falta disciplinaria se encuentra al margen del catálogo de faltas. No está tipificada. Por lo tanto, el artículo 36 (inasistencia a clase) sería nulo de pleno derecho. Cualquier norma sancionadora tiene que seguir el principio ya muy histórico de **nullum crimen, nulla poena sine praevia lege**. O sea, si la falta a clase no está tipificada como falta disciplinaria en la norma y no consta su correspondiente sanción, sencillamente esa falta no existe. Podríamos deducir que se trata de una falta leve, siempre que el centro la incluya dentro de su catálogo de leves. Pero lo debe hacer, no se puede actuar con deducciones en este campo.

Para mayor confusión, veamos lo que dice el artículo 34.a): **Se calificarán como faltas graves: ... las faltas reiteradas de puntualidad o de asistencia clase que, a juicio del tutor no están justificadas.** ¿Cómo podemos hacer depender las justificaciones del subjetivismo del tutor? Pará mí pueden estar justificadas, y para otro, no. Las justificaciones deben ajustarse a elementos objetivos de modo que lleguen a convertirse en medios de prueba admisibles en derecho, (entiéndase como medios convincentes a juicio de todo el mundo).

3.- No se ha aprovechado la ocasión para tipificar adecuadamente la falta disciplinaria del acoso escolar. En las Instrucciones sobre la actuación contra el acoso escolar (vigentes desde el 02-11-2016), no existe una tipificación o descripción detallada de lo que es el acoso. En la introducción de dichas Instrucciones sí se dice lo que es acoso. Pero una introducción o «exposición de motivos» no es norma. Eso tiene que aparecer dentro de algún artículo o número de instrucción. ¿Tenemos entonces que remitirnos a lo que dice la LOE? En el artículo 124 se habla de un determinado tipo de acoso y no del acoso en términos generales. En la ley 2/2016 de la Comunidad de Madrid sobre la discriminación por razón de identidad de género... el artículo 1, define lo que es acoso pero lo hace, lógicamente, dentro del contexto de esta ley. No vale del todo para nuestro caso. Desde la perspectiva de una buena solución tenemos el caso de una Comunidad Autónoma vecina. Allá, por el 2006, la Comunidad de Castilla La Mancha publicó, en el DOCM, una resolución relacionada con la gestión en los centros frente al acoso escolar, llamándolo en ese entonces, maltrato entre iguales. El artículo 1 empezaba diciendo: **Se considera que existe maltrato entre iguales cuando un alumno o alumna se ve expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a diferentes formas de acoso u hostigamiento por parte de un compañero o grupo de compañeros de**



manera que la víctima está en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores. Y luego señalaba las características del acoso: intención de hacer daño, reiteración de las conductas y desequilibrio de poder. A eso sí le podemos llamar una correcta tipificación.

Más de uno dirá que eso no hace falta ponerlo porque todos sabemos sobradamente lo que significa acoso. Volvemos a insistir, en el derecho sancionador no se da por entendido o deducido nada ni se aplican analogías de ninguna manera. La falta disciplinaria de acoso escolar debe estar tipificada (descrita) para que cuando ocurran conductas que entendamos que encajan en ese tipo no dudemos en llegar a una clara conclusión. Si en un caso concreto se cumplen los elementos especificadores de esa tipificación hay acoso. En esto toca ser firmemente claros porque con o sin mala fe, surgen alumnos, padres o tutores que confunden una riña, un insulto, un (uno) maltrato con acoso. Lo percibido podrá ser otro tipo de falta disciplinaria pero no es acoso. No se puede manejar con ligereza el concepto de acoso debido a la alarma social existente.

4.- Otra cuestión, dice el artículo 34.2: **Las faltas graves se corregirán con las siguientes medidas...** y señala siete. Debió decir: se corregirán con alguna de las siguientes medidas. Pues a una falta se le aplica una sanción, no dos ni tres. Si se aplica mal esto vamos a tener como resultado la nulidad de la resolución, en caso de reclamación. Ese mismo fallo aparece en las faltas muy graves, del artículo 35.2. Menos mal que esta redacción defectuosa llega a ser enmendada con el artículo 31.4. Allí consta, entre otros, la aplicación del principio de no duplicidad de medidas correctoras por una misma falta cometida.

5.- Sobre el valor probatorio de las aportaciones de los docentes. Dice el artículo 37.1,... **En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores... tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario.... Todo ello en consonancia con el artículo 124.3 de la LOE** (correcto porque este texto es una fiel transcripción de ese artículo de la LOE) **y con el artículo 6 de la Ley 2/2010** (que es la Ley de Autoridad del Profesor de la CAM). Lo sentimos mucho pero no puede ser utilizado este artículo de la ley 2/2010. ¿Por qué? Pues es se trata de un artículo muy restrictivo. Allí se dice «... **cuando se formalicen por escrito en documento que cuente con los requisitos establecidos reglamentariamente**». Léanlo en el BOCM del 20-06-2010. Una ley autonómica no puede ir, a partir la LOMCE en este caso, contra lo regulado por una norma superior. Cualquier prueba que aporte un profesor frente a los hechos que constató no se pueden restringir a una formulación por escrito en documento, contando con requisitos establecidos reglamentariamente. La formulación de la LOMCE es perfecta y clara. No se puede añadir ni quitar más a través de normas inferiores. Por otro lado, que yo sepa, desde que se publicó la ley del Profesor en la CAM, nunca se llegó a establecer esos **requisitos reglamentariamente**. Lo que significa que nada de esto se ha podido aplicar hasta que ha venido a salvarnos la LOMCE. En conclusión, el artículo 6 de la Ley del Profesor es en este momento nula de pleno derecho. Inaplicable.

6.- Sobre la existencia de la falta grave del artículo 34.1 n) «... **el incumplimiento**(por parte del alumno) **de las medidas dirigidas a reparar los daños o asumir su coste...**» Resulta que si un alumno o su familia no llegan a pagar el coste del daño causado se comete una falta grave. Estamos confundiendo derecho sancionador con responsabilidad civil, dos ámbitos muy distintos jurídicamente. ¿Y si la familia o el alumno no tienen dinero? Al ser responsabilidad civil se debe actuar por la vía civil: contra los bienes de los deudores hasta llegar a recuperar el coste ocasionado pero por deudas nadie va a la cárcel. Claro, esto es un proceso largo, largo, que desanima. Pues en el ámbito educativo lo fácil ha resultado ser, según el decreto, que si no pagas te sanciono, no asistirás a clase durante un periodo de tres días, por ejemplo. Esa letra n) del artículo 34.1 debería ser revisada.

7.- Otra joya del derecho sancionador: en el artículo 14, párrafo 6, consta lo siguiente «... **Igualmente, se podrán corregir todos aquellos actos de alumnos fuera del recinto escolar...**» ¿Qué ocurre?, ¿eso de sancionar es voluntario? ¿Si un centro quiere lo hará y si otro no quiere, no? Menos mal que luego, el artículo 31 usa el verbo de forma imperativa, los centros **corregirán**, dice. ¿Toca tener paciencia?, sí, pero es que una norma sancionadora bien hecha no puede caer en contradicciones como esta.

8.- Finalmente, sobre los plazos de prescripción del artículo 55: allí se señalan distintos plazos de prescripción de las medidas correctoras, según la categoría de las faltas. Esos plazos se cuentan **a partir de la fecha en que la medida correctora se hubiera comunicado al interesado**. Comunicar es una acción de transmitir, yo le comunico al otro hoy a las 5 de la tarde y si lo hago de forma presencial el otro me firma el recibí y a partir de allí empieza a correr el plazo. Pero si lo hago mediante correo tradicional, ¿cuándo recibirá el otro la comunicación?, ¿dentro de tres o más días? Digamos que un plazo empieza a correr no desde el instante de la emisión sino de la recepción de una comunicación. Eso significa actuar con seguridad jurídica. Aquí pueden encontrar otro buen argumento de defensa los padres o tutores reclamantes perspicaces o los abogados defensores, en su caso.

En definitiva, en aplicación del principio de mejora continua lo adecuado hubiera sido corregir los fallos que ya existían en el Decreto de 2007 y ser más cuidadoso para regular bien el presente Decreto. ¿No vivimos en una Comunidad Autónoma que lucha por la excelencia? **Madrid excelente** dicen los eslóganes que vemos por las calles.

¿Hay más cosas? Sí, pero esto merecería otro artículo y no sólo de carácter jurídico.

el diario de la educación

La huelga en infantil privada no detiene el convenio de los 930 euros brutos al mes

Tal como estaba previsto, la patronal de las escuelas privadas y varios sindicatos han firmado el convenio colectivo que hacía dos años que estaba negociándose, y al que se oponía CCOO, sindicato mayoritario para el que las condiciones acordadas condenan a las trabajadoras a la precariedad.

El martes CCOO convocó una huelga de las maestras y educadoras de escuelas infantiles privadas y públicas de gestión indirecta en toda España, un colectivo de unas 80.000 trabajadoras, ya que la inmensa mayoría son mujeres. No hay datos oficiales de seguimiento de esta huelga, si bien la patronal mayoritaria, ACADE, publicó un comunicado a media mañana asegurando que, entre sus centros, la incidencia había sido inferior al 2%. CCOO habló de un seguimiento de “miles de trabajadoras” sin concretar más, debido a la dificultad de hacerlo derivada de la atomización del sector.

La movilización, en todo caso, no ha impedido que ayer las patronales y los tres sindicatos que no secundaron esta huelga (UGT, USO y FSIE) se hayan sentado para firmar el nuevo convenio colectivo, que no se había renovado desde del 2011 y que se venía negociando desde hacía dos años. Gracias a este nuevo convenio, el salario de las educadoras que trabajan en el sector privado pasa, a partir del 1 de junio, a 930 euros brutos al mes (30 euros más que el salario mínimo interprofesional), a partir de septiembre de 2020 el salario subirá un 2% y el de 2021 un 1%, hasta llegar a los 958 euros brutos al mes. Las maestras cobran más, pero la gran mayoría de contratos se hacen con la categoría de educadoras (y algunas como auxiliares, aún más bajo). En cuanto a las educadoras de escuelas públicas de gestión privada, pasan a cobrar 1.000 euros al mes (cobraban 901) y en 2021 llegarán a 1.122 euros al mes.

Todas estas profesionales llevaban siete años con los salarios congelados, y de ahí que CCOO, que tiene el 47% de la representatividad del sector (mientras que los tres sindicatos restantes suman el 53%), considerara que la subida propuesta por la patronal era del todo insuficiente. El mínimo aceptable, aseguraban, era un salario anual de 14.000 euros brutos, y que, a medio plazo, el convenio de educación infantil se equiparara con el de la enseñanza concertada, que tiene unas retribuciones más elevadas. En un comunicado hecho público ayer, el sindicato afirma que el convenio “condena a la precariedad a un colectivo duramente golpeado por la crisis” y “no soluciona ninguno de los múltiples problemas existentes y no prioriza el reconocimiento profesional de las tareas que vienen desarrollando las educadoras, la formación y responsabilidad de las que no se corresponde en absoluto con las retribuciones irrisorias que pasarán a percibir”.

ACADE, en cambio, se felicitaba ayer de la buena predisposición al diálogo de los otros sindicatos “para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras y garantizar la supervivencia de las escuelas”, mientras calificaba la huelga de inoportuna e injustificada. “Debemos insistir en la difícil situación que atraviesa el sector de escuelas infantiles privadas. El cierre continuo de centros, las políticas de financiación de la gratuidad en este sector, el descenso de la natalidad, la extensión de aulas de 2-3 años en colegios públicos, son sólo algunos de los ejemplos de los problemas que afectan a este sector”, decía la patronal en un comunicado.

¿Cómo abordamos el acoso y el maltrato entre iguales?

Sólo si se toma conciencia de la necesidad de priorizar el trabajo y desarrollo de la convivencia es posible abordar con éxito la prevención y la erradicación del acoso.

PEDRO URUÑUELA

El pasado día dos de mayo se celebró el “Día contra el acoso escolar”; la prensa escrita y demás medios de comunicación se hicieron eco de ello, publicando noticias, comentarios y análisis sobre este fenómeno.

Conscientemente, he querido dejar pasar unos días antes de volver sobre este tema, abrumado por la cantidad de informaciones incompletas y análisis poco fundamentados que han aparecido sobre el maltrato entre iguales.

Llama la atención, en primer lugar, la proliferación de estudios y ofertas de tratamiento del acoso que aparecen y se hacen llegar a los centros educativos. Algunos, presentados por organizaciones de larga tradición en este campo, están bien fundamentados; otros, por el contrario, son ofrecidos por organizaciones sin experiencia



previa ni trabajo en el ámbito educativo, aprovechando la preocupación social existente ante este tema. De la misma forma, aparecen datos contradictorios, con porcentajes de incidencia alarmantes y exagerados, frente a estudios más consistentes que presentan abiertamente las bases de su estudio y de la recogida de datos.

Si se consultan las propuestas y planteamientos de muchos de estos estudios, se echa en falta una definición precisa de lo que es el acoso, delimitando bien su alcance respecto de otros problemas de convivencia. Desequilibrio de poder, intencionalidad y duración en el tiempo son las tres características necesarias para poder hablar de acoso. No puede considerarse que “un empujón” es ya acoso, o que un acto de violencia puntual por parte de niños en la etapa de infantil ya debe considerarse maltrato. Evidentemente, hay que tratar estas situaciones, pero no pueden ni deben confundirse con el acoso y, si queremos erradicarlo, debemos tener muy claro a qué nos estamos refiriendo al hablar de maltrato entre iguales.

En segundo lugar, deben ponerse en marcha procedimientos de recogida de información sobre el acoso que sean aceptados por todas las personas, concretando la forma de realización y los mínimos criterios de calidad que deben tener. Un teléfono de denuncia de las situaciones de acoso puede ser un estímulo para investigar lo que está sucediendo y un indicativo de la preocupación existente, pero nunca puede ser la fuente de datos sobre la incidencia del acoso. Hay que ser más serios y rigurosos, y establecer procedimientos contrastados para conocer su incidencia. La Administración educativa no puede mirar hacia otro lado en este punto.

De hecho, pienso que ha habido una dejación por parte de la Administración que, desde el año 2009 paralizó el Observatorio Estatal de la Convivencia y renunció a los estudios sistemáticos longitudinales sobre la incidencia del acoso en los distintos niveles educativos. Es imprescindible que recupere la iniciativa y el liderazgo en este campo, coordinando las diversas iniciativas y marcando los objetivos y principales líneas de intervención.

Con todo, lo más preocupante en el tratamiento del acoso, en mi opinión, sigue siendo el enfoque parcial que se hace de él. Revisando los artículos y noticias que han aparecido con motivo del “Día contra el acoso”, hay quienes se centran en quienes sufren la agresión y en las consecuencias de esta; otros ponen el acento en quienes la cometen pidiendo mayores sanciones y más mano dura con ellos, pero pocos lo hacen en quienes contemplan como espectadores/as lo que está sucediendo. Se echa en falta un análisis más sistemático de lo que es el acoso, subrayando ante todo su carácter grupal.

En efecto, el acoso es un problema grupal y pone de manifiesto una “patología” en la relación dentro del grupo. El acoso se sustenta en una relación basada en el dominio-sumisión, en la que aquella parte que tiene más poder y fuerza se impone sobre la parte que no tiene recursos, que está en situación de inferioridad y que no sabe cómo defenderse. Y esta situación suele ser conocida por otros compañeros y compañeras que la viven desde una cierta indiferencia, con miedo a ser considerados chivatos si lo denuncian o a convertirse en víctimas por parte de quienes están llevando a cabo estos actos.

Priorizar y señalar el carácter grupal del acoso implica analizar el lugar que ocupa el trabajo de la convivencia en un determinado centro. ¿Es realmente algo principal y fundamental o, por el contrario, apenas se le dedica tiempo a su desarrollo, más preocupados por el tratamiento de los contenidos estrictamente académicos y curriculares? Sólo si se toma conciencia de la necesidad de priorizar el trabajo y desarrollo de la convivencia es posible abordar con éxito la prevención y la erradicación del acoso.

A la vez, en las situaciones de acoso se pone también de manifiesto la no aceptación de la persona que es considerada diferente, a quien se le hace la vida imposible precisamente por ser distinto. Y se puede ser diferente de muchas maneras, desde el color de la piel a los hábitos de estudio, pasando por la pertenencia a otra cultura o etnia distinta. Aceptar la diferencia y a las personas diversas es uno de los ejes fundamentales del trabajo de la convivencia, puesto claramente de manifiesto por las situaciones de acoso.

Se ha insistido estos días mucho en la necesidad de protocolos de actuación, en su ejecución inmediata, etc. Pero se ha echado de menos poner el énfasis en la prevención, en adelantarse a las situaciones de maltrato, en un enfoque proactivo que trate de evitar la aparición de estas situaciones de maltrato. En las acciones contra el acoso entre iguales el 90-95% del tiempo debe dedicarse a la prevención, a trabajar las capacidades y valores que favorecen la convivencia en positivo. No hay que olvidar que los protocolos son útiles cuando ya ha aparecido el problema, que llegan tarde, que el esfuerzo principal debe centrarse en la prevención y la capacitación para la convivencia.

Como he señalado, esto sólo es posible si el trabajo de la convivencia ocupa el lugar que le corresponde en la acción educativa, si se acepta que, junto a los aprendizajes más académicos, convivir es también uno de los aprendizajes básicos y fundamentales que deben llevar a cabo todos los alumnos y alumnas. Es necesario tener en cuenta que la convivencia es bastante más que la disciplina, que no puede reducirse a su valor instrumental de servir para poder dar las clases, que se trata de un aprendizaje imprescindible no sólo para generar un buen clima en el centro, sino también para contribuir a la calidad de la vida futura de nuestro alumnado y de toda la sociedad.

De la lectura de lo publicado estos días se deduce también una impresión: el acoso es un problema de los centros educativos, y es en ellos donde debemos centrarnos. Creo que, con este planteamiento, se olvida que los centros son el reflejo de la sociedad en la que vivimos, que la violencia presente entre los iguales tiene

mucha relación con la que viven el alumnado fuera del centro. No puede responsabilizarse sólo a los centros educativos de la violencia entre iguales que pueda darse en su interior.

Desde colegios e institutos se quiere educar en el buen trato, en el respeto de los diferentes, en el diálogo y la escucha de la otra persona, en el rechazo de todo tipo de violencia, en el cuidado de todas las personas y especialmente de quienes más lo necesitan... Sin embargo, nuestros alumnos y alumnas ven continuamente ejemplos contrarios a lo que buscamos, situaciones de violencia, descalificaciones continuas de quien piensa de otra manera, competitividad, querer vencer a toda costa y por los medios que sea, y otras muchas situaciones de la vida cotidiana. Tras la contemplación, aunque haya sido esporádica, de la campaña electoral recientemente celebrada, ¿qué conclusiones, qué modelo de relación han podido aprender y asimilar nuestros alumnos y alumnas? ¿No hemos visto ejemplos clarísimos de acoso y maltrato, por encima del respeto y de la aceptación de las diferencias?

Vivimos en una sociedad violenta, basada en valores de competitividad, exclusión, lucha por ser los primeros, por ser los mejores y, en el mundo educativo, todo ello asegurado por las leyes educativas vigentes, la LOMCE y su desarrollo. Pongamos la convivencia positiva y sus valores en el centro de la acción educativa, denunciemos y rechacemos toda forma de violencia y trabajemos por la capacitación de nuestro alumnado y del profesorado para hacer posible una convivencia positiva. Y, también, exijamos esto mismo a las nuevas autoridades que se van a hacer cargo de la educación en el nuevo gobierno.

Pedro M^a Uruñuela Nájera. – Asociación CONVIVES