

ÍNDICE

[Bruselas quiere llevar a las aulas de la UE cuestiones climáticas y de sostenibilidad](#) **EUROPA PRESS**

[La primera semana tras la vuelta al colegio deja más de 19.000 docentes y 102.000 alumnos en cuarentena por covid](#) **EL PAÍS**

[Expertos en Educación apuestan por la «reinención» de la profesión docente](#) **EL CORREO**

[UP demanda al Gobierno que coordine con las CCAA oposiciones con el nuevo modelo para reducir interinos docentes](#) **EUROPA PRESS**

[Ómicron golpea a colegios e institutos: aulas vacías, profesores con varias clases a la vez y sustitutos contagiados antes de llegar](#) **EL PAÍS**

[Experiencia gana a formación: la reforma de las oposiciones docentes va camino de los tribunales](#) **ELDIARIO.es**

[La comunidad educativa pide "agilidad" en la sustitución y vacunación de profesores y mira con "inquietud" la evolución](#) **EUROPA PRESS**

[Madrid contabiliza más de 200 casos de autolesiones en alumnos de instituto](#) **LA VANGUARDIA**

[Madrid y Castilla-La Mancha también adelantan las oposiciones docentes y esquivarán el nuevo sistema del Gobierno para estabilizar interinos](#) **EL PAÍS**

[Madrid saca 5.500 puestos para docentes y se adelanta así al Real Decreto estatal que da plaza a los interinos](#) **ABC**

[Profesores técnicos de FP piden a la ministra el acceso inmediato al Cuerpo de Secundaria](#) **EUROPA PRESS**

[Empleo y Formación Profesional: ¿una oportunidad perdida?](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno crea 49 nuevas cualificaciones profesionales](#) **EUROPA PRESS**

[Los protocolos contra el suicidio entran en la escuela: "Algo les pasa, no es una llamada de atención"](#) **EL PAÍS**

[El 24% de los estudiantes recurre a clases particulares para completar su educación](#) **EL MUNDO**

[Alegría asegura que no se va a eliminar la asignatura de informática del currículo de Bachillerato](#) **EUROPA PRESS**

[De bien de lujo a primera necesidad: el gasto en clases particulares se triplica para que los niños sean más competitivos](#) **EL PAÍS**

[En Educación, cualquier tiempo pasado no fue mejor](#) **THE CONVERSATION**

[Los distintos tipos de memoria y su papel en el aprendizaje](#) **THE CONVERSATION**

[Plataforma de Docentes, en contra del nuevo modelo de oposición por "injusto"](#) **MAGISTERIO**

[Pedro Uruñuela: "Creo que la igualdad de oportunidades no existe en Educación"](#) **MAGISTERIO**

[Marina Lombó: "La incidencia de la variante Ómicron está suponiendo un desafío para el sistema educativo"](#) **MAGISTERIO**

[Promoción y materias pendientes](#) **MAGISTERIO**

[Baleares quiere ampliar la evaluación competencial en su nueva ley educativa](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un año de Lomloe: algunas luces y algunas sombras](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Ley Maestra: una apuesta por la segregación y un atropello parlamentario](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Absentismo y covid: lo que la verdad esconde](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Filosofía reclama su sitio](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La primera semana de colegio del año deja una ola de profesores de baja sin sustitutos](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Los opositores jóvenes rechazan el nuevo decreto para el acceso al profesorado](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Bruselas quiere llevar a las aulas de la UE cuestiones climáticas y de sostenibilidad

BRUSELAS, 14 Ene. (EUROPA PRESS) -

La Comisión Europea ha propuesto este viernes que las escuelas y universidades de los Veintisiete incorporen cuestiones climáticas y de sostenibilidad, garantizando el acceso de los estudiantes a conocimientos y habilidades en esta materia.

A través de una recomendación a los países de la UE, Bruselas quiere que la sostenibilidad, el cambio climático y las cuestiones medioambientales se incorporen a los planes académicos. De esta forma, el Ejecutivo europeo busca que las instituciones educativas se vinculen a los principios del Pacto Verde Europeo, política estrella de Bruselas para los próximos años.

Así, pide a los Estados miembros que trabajen para proporcionar educación sobre cambio climático, biodiversidad y sostenibilidad. Reclama que la sostenibilidad ambiental sea un área prioritaria en las políticas y programas de educación y capacitación y que apoyen los enfoques de sostenibilidad en las instituciones que abarquen la enseñanza y el aprendizaje.

Con este fin, Bruselas demanda a los Estados miembros movilizar fondos nacionales y de la UE para invertir en infraestructura, formación, herramientas y recursos sostenibles y verdes, buscando aumentar la resiliencia y la preparación de la educación y la formación para la transición verde.

EL PAÍS

La primera semana tras la vuelta al colegio deja más de 19.000 docentes y 102.000 alumnos en cuarentena por covid

La desigual cobertura de las bajas de al menos el 3,2% de los profesores está causando serios trastornos en muchos centros educativos, advierten los sindicatos

J. A. AUNIÓN. Madrid - 14 ENE 2022

Más de 102.000 alumnos de los colegios e institutos de 13 comunidades (el 1,6% del total) y 19.335 docentes de 14 autonomías (el 3,2% del total) estaban este viernes en cuarentena por covid. Este es el impacto de la sexta ola de la pandemia en las escuelas españolas en la primera semana de clase tras las vacaciones de Navidad, según el recuento hecho por el Ministerio de Educación, que no incluye datos de Asturias, Castilla y León y Madrid, e incorpora solo a medias los de Castilla-La Mancha (ofrece información de profesores, pero no de alumnos).

El Ministerio de Educación ha lanzado durante toda la semana un mensaje de tranquilidad ante los temores a que las bajas provocadas por el avance de la variante ómicron del coronavirus —que sigue registrando récords de contagios— causaran serios trastornos en los centros escolares. De hecho, la ministra Pilar Alegría aseguró el pasado miércoles en una entrevista en RNE que la cifra de bajas (en ese momento, una media del 2% de la plantilla) no era “llamativa o preocupante”. Además, expresó la confianza del Gobierno en las medidas de seguridad de los centros y en el avance de la vacunación entre los menores de 12 años.

Los sindicatos sin embargo hablan de situaciones que sí les parecen muy preocupantes y, aunque admiten que el panorama es muy heterogéneo, advierten de que la semana próxima puede ser peor: “Vamos a ver qué pasa, porque yo creo que si sigue la situación así, las administraciones, las educativas y las sanitarias, van a tener que tomar medidas [básicamente, llevar muchos más refuerzos a los centros] si quieren garantizar, como han venido diciendo, la educación presencial”, opina Maribel Loranca, responsable de enseñanza en UGT.

De momento, la cifra de docentes de baja por covid (bien por haberse contagiado, bien por tener que hacer cuarentena preventiva) se ha multiplicado por más de dos respecto al último dato de antes de las vacaciones de Navidad y por más de siete respecto a principios de diciembre (tomando únicamente las cifras de las 12 comunidades que han ofrecido información ininterrumpidamente). La cifra de alumnos sí ha caído 22%, algo lógico si se tiene que el Gobierno y las comunidades han suavizado enormemente los criterios para que los alumnos de infantil y primaria hagan cuarentena preventiva. Antes, si había un solo positivo en una clase, todos sus compañeros de grupo que no estuvieran vacunados debían aislarse; ahora, solo hacen cuarentena, si así lo deciden los servicios de salud, cuando se detecten a cinco o más positivos en una clase. Así, de las más de 5.000 aulas en cuarentena antes de las vacaciones (1,3% del total) se ha pasado a apenas un centenar (0,03%).

En ese contexto, la gran preocupación sigue siendo las bajas docentes, que en realidad son superiores a ese 3,2% estimado (dentro de una horquilla que va del 1,43% en Extremadura a más del 5% en Cataluña, Canarias y Navarra). La razón es que esa cifra solo cuenta las bajas por covid, las cuales, aunque son sin duda la mayoría, no son todas: hay ausencias por otras enfermedades, hay jubilaciones... “No nos parecen creíbles los datos del ministerio. Nosotros no descartamos que se llegue al 10% de la plantilla [de baja]”, señala Maribel Loranca de UGT. Por su parte, CC OO calcula que la media estará entre el 4% y el 6% de las plantillas

docentes, explica José Antonio Rodríguez, secretario de comunicación de la Federación de Enseñanza del sindicato. Además, también cree que los próximos días serán claves para conocer el verdadero alcance de lo que está sucediendo en los centros escolares: “Ahora mismo, tenemos una situación que refleja el comportamiento del virus durante las vacaciones, pero la semana que viene sabremos cómo se está comportando la escuela”, es decir, si sigue siendo ese lugar seguro que era antes de las Navidades, donde llegaban los contagios de fuera, pero no los propagaba dentro (o lo hacía muy poco).

De ese modo, los sindicatos reclaman que la única forma de hacer frente a la situación es con más refuerzos docentes, los mismos a los que muchas comunidades decidieron no renovar para este curso. “Evidentemente, la situación es más difícil en los territorios que redujeron o no renovaron a los refuerzos”, añade José Ramón Merino, del área de política educativa del sindicato STEs-i. Y pone tres ejemplos de comportamientos muy distintos en autonomías gobernadas por el mismo partido, en este caso, el PP: “Mientras Madrid y Murcia no renovaron a la mayoría de refuerzos, Castilla y León sí lo hizo [1.105 docentes]. Además, en esta última han llevado a cabo algunas de las medidas que estamos pidiendo, como instalar filtros de aire purificador en las aulas”, asegura. Castilla y León no ha ofrecido datos para el recuento de este viernes del ministerio, pero el lunes declararon 140 bajas. Madrid tampoco, y su último dato es del miércoles, con 3.741, el 4,7% del total de los docentes en los centros públicos y concertados de la región.

Tanto él como Loranca y Rodríguez explican que algunas comunidades están siendo más diligentes que otras en la cobertura de bajas: mientras en La Rioja, País Vasco y Navarra, por ejemplo, se están haciendo a diario, en Canarias tardan cuatro o cinco días, y en Cataluña, Murcia o Castilla-La Mancha no se están sustituyendo a los profesores, según UGT. Además, añade Loranca, “incluso donde había más previsión, y se están cubriendo mejor las bajas, la realidad viene atropellando”. Rodríguez, por su parte, introduce un matiz generalizado en todo el país: “Las sustituciones están yendo más rápidas en secundaria, pero en infantil no se están cubriendo”.

Dificultades en la concertada

Y en la escuela concertada, advierten tanto UGT como CC OO, las ausencias están siendo más difíciles de cubrir. No está de acuerdo Santiago García, secretario general de la patronal de centros privados CECE —“en general, las sustituciones se están cubriendo bastante bien. No al 100%, pero sí bastante bien”, asegura—, pero sí Pedro Huerta, secretario general de Escuelas Católicas, entidad mayoritaria en la red concertada. Huerta insiste en que los centros escolares siguen siendo espacios seguros —“el mensaje en ese sentido tiene que ser de tranquilidad”, señala—, pero añade que la gran preocupación de los directores y los titulares de colegios son “las bajas continuas”: “La Administración no está pudiendo cubrirlas. Y no es una queja a la Administración, porque es muy complicado, pero lo cierto es que los centros están teniendo que hacer encaje de bolillos para poder dar solución a la situación”.

Huerta explica que la cobertura de ausencias docentes en la concertada no es automática y que en algunas autonomías no las está cubriendo en ningún caso. “Por ejemplo, en La Rioja, que yo recuerde, y en Castilla-La Mancha, y en Madrid me consta que están tardando mucho en cubrirlas”.

EL CORREO

Expertos en Educación apuestan por la «reinención» de la profesión docente

Reunidos en el Palacio Euskalduna ante 300 profesionales, analizan la «compleja» situación de los colegios en pandemia

ITSASO ÁLVAREZ. Bilbao. Sábado, 15 enero 2022

Un total de 300 profesionales participaron ayer en la jornada sobre competencias docentes organizada por EL CORREO en el Palacio Euskalduna para hablar sobre la necesidad de hacer frente a nuevos retos y oportunidades en los colegios. El foro, que ha contado con el patrocinio del Departamento de Educación del Gobierno vasco, reunió a expertos en didáctica, organización escolar, profesores, investigadores, pedagogos y directores de centros de toda España. Unos y otros hablaron de qué supone ser docente en un momento en que la profesión, en medio de una pandemia, vive «una situación compleja», en palabras de la viceconsejera de Educación, Begoña Pedrosa, que fue la encargada de abrir la jornada. «Esto va de aprender y de volver a cuestionar todo lo que sabemos en materia de Educación», subrayó Pedrosa en su discurso inaugural. El foro, que se pudo seguir en streaming, puede aún verse en la página web de este periódico.

«Para empezar, hay que preguntarse si es posible organizar la educación con otra lógica no burocrática que incremente la autonomía profesional y que posibilite capacitar a las escuelas para su propio aprendizaje y desarrollo institucional», arrancó Antonio Bolívar, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, un referente en el sector.

«La mejora de los resultados académicos pasa por la mejora de la enseñanza»

Para Bolívar, una de las claves del éxito de los colegios está en hacer de la profesión docente una de las más atractivas. «Interesa reconstruir la profesionalidad docente haciéndose cargo de los contextos y problemas actuales, porque estamos como en los años 80», indicó. En su opinión, «los buenos profesores no nacen, se hacen» y «la calidad del sistema educativo no puede ser superior a la que tienen sus docentes».

«La única forma de mejorar los resultados académicos es mejorando la enseñanza», opina, y «las escuelas deben ser organizaciones para el aprendizaje de los alumnos pero también del profesorado». Bolívar criticó los sucesivos cambios a los que los cambios políticos someten al sistema educativo; «tenemos, en el fondo, una falta de confianza», concluyó al respecto.

Para «reimaginar» la docencia, el catedrático ve necesario «pensar la escuela como tarea colectiva», «convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr». A su juicio, «se puede mejorar si se quiere, con pasión y compromiso, es posible». La «autonomía en la gestión escolar es la base para que los directivos, junto a sus comunidades, construyan y evidencien la mejora de sus centros».

La segunda gran intervención de la mañana corrió a cargo de Anna Jolonch, profesora de la Universitat de Barcelona, asociada del Instituto de Educación de Londres y directora del Centro de Formación y Desarrollo del Liderazgo Educativo de la Ciudad Condal. En su caso, departió sobre los directores de los centros educativos, «factor clave de la mejora del aprendizaje en la escuela». «Realmente importan, influyen en lo que pasa en todas las aulas de su centro», aseguró. Y por ello, añadió, «deben poner su energía en promover el desarrollo del equipo docente, en que todos tengan oportunidades de crecer y de desarrollarse profesionalmente».

«Los directores de los centros importan. Influyen en lo que pasa en las aulas»

«Dejemos a un lado esa idea del profesor solo con su asignatura y su aula», advirtió. Y como «líderes escolares», así se refirió Jolonch a los directores de los centros educativos, «influyen también en los alumnos estableciendo objetivos y expectativas, utilizando recursos estratégicamente y creando un buen clima de centro». «Hay mucho director de pasillo y eso está muy bien», animó. «Los profesores, por su parte, deben observar la clase», dijo en la misma línea.

Jolonch, autora de diversos libros y artículos y especialista en construir puentes entre la teoría y la práctica educativa, dijo observar que «los docentes estamos un poco obsesionados con las nuevas tecnologías», y esto no debe hacer olvidar, matizó, que «el profesor es un profesional del conocimiento». A su entender, «el profesorado ha salvado la escuela durante una pandemia que ha revelado las injusticias escolares». «Las propuestas más creativas e innovadoras las han hecho los docentes», insistió.

europapress.es

UP demanda al Gobierno que coordine con las CCAA oposiciones con el nuevo modelo para reducir interinos docentes

MADRID, 15 Ene. (EUROPA PRESS) -

Unidas Podemos ha demandado al Gobierno información sobre si está llevado a cabo gestiones con las comunidades autónomas de cara a aplicar el nuevo modelo transitorio de acceso a la función pública en las oposiciones de profesorado, con vistas a reducir la temporalidad y el número de interinos.

Así lo plantea el diputado en el Congreso y dirigente de En Comú Podem, Joan Mena, tras registrar diversas preguntas parlamentarias al Ejecutivo, con vistas a que explice también sus previsiones temporales para aprobar dicha norma o, por el contrario, existe algún inconveniente.

"¿Cómo va a garantizar el Gobierno que las comunidades autónomas apliquen el real decreto de modificación parcial y transitoria del reglamento de ingreso en cuerpos docentes, asegurando el cese de la temporalidad y blindando las condiciones laborales de los interinos?", ha cuestionado para requerir, además, si ya lleva a cabo algún diálogo con las autonomías al respecto. 31,7%

DE LOS INTERINOS LIGADOS A EDUCACIÓN

Mena recuerda que, según los datos del boletín estadístico del personal al servicio de las administraciones públicas, en 2021 se contabilizaron más de 622.000 interinos, lo que representa el 23% de los 2,7 millones de funcionarios que hay en el país.

También alude a que un 31,7% del total están ligados al sector de la educación, cifra sólo superada por la "altísima interinidad" que muestra el sector sanitario. "Con estas cifras, y teniendo en cuenta la rectificación del Tribunal Supremo de su propia doctrina el pasado junio, estableciendo la duración máxima de un contrato de interinidad a tres años (a instancias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea), se evidencia la necesidad de aplicar de manera urgente el Real Decreto de modificación parcial y transitoria del reglamento de ingreso en cuerpos docentes LOE", ha recalcado.

Al hilo, Mena ha señalado que este decreto, que se encuentra ahora mismo en estado de proyecto hasta la finalización de la presentación de aportaciones el próximo 21 de enero, emana de la ley de medidas urgentes para reducir la temporalidad en el sector público, cuyo objetivo es situarla por debajo del 8%.

Tras aludir a informaciones que aluden a que la aprobación del decreto se data para abril en lugar de enero, ha llamado la atención de que en algunas autonomías han anunciado convocatoria de oposiciones docentes, regidas por el marco jurídico anterior al texto del nuevo decreto.

"Estas convocatorias implican que las nuevas plazas --algunas comunidades han anunciado que convocarán plazas de reposición, y otras que no ofrecerán todas las plazas-- no se atañerán al modelo transitorio que facilita el acceso de interinos para reducir la temporalidad en el sector público", desgrana el parlamentario.

EL PAÍS

Ómicron golpea a colegios e institutos: aulas vacías, profesores con varias clases a la vez y sustitutos contagiados antes de llegar

El ministerio y las comunidades han lanzado un mensaje de tranquilidad porque las cifras de bajas docentes no son tan altas como esperaban (en torno al 3,2%), pero las medias estadísticas esconden situaciones dramáticas en muchos puntos de España

IVANNA VALLESPÍN / JAVIER MARTÍN-ARROYO. Barcelona / Sevilla - 16 ENE 2022

El día a día —incluso el minuto a minuto— del instituto público Dr. Puigvert de Barcelona está gobernado por la incertidumbre. ¿Cuándo va a saltar el próximo positivo? Ya sea entre el alumnado o entre el profesorado: "El miércoles a la una nos llamó un sustituto porque le habían asignado nuestro centro. A las tres nos volvía a llamar diciendo que tenía covid", cuenta la directora, Txeli Segué.

En este instituto del distrito de Sant Andreu, lo peor de la sexta ola de la covid, con la variante ómicron infectando como nunca, ha dejado en su primera semana lectiva tras las vacaciones de Navidad un rastro de una decena de profesores de baja por covid (de un total de 71) y medio centenar de alumnos confinados (de 665). El viernes, detrás de cada puerta de cada aula se podía encontrar una situación diferente, pero en muy pocas conseguían mantener la normalidad. En un grupo de 4º de ESO (15 años), la profesora de castellano solo tenía dos alumnos; el día anterior se había detectado un positivo y la mayoría de compañeros había decidido no ir, aunque los protocolos sanitarios no les obligan a ausentarse. Un piso más arriba, en 1º de bachillerato, nueve alumnos miraban concentrados la pantalla de su portátil; toca Tecnología, pero el profesor no está, imparte la clase desde casa porque, aunque se encuentra bien, tiene coronavirus.

En el Dr. Puigvert han vivido esta semana una situación límite que pilla a todos (docentes, alumnos y familias), además, bastante exhaustos, después de meses de esfuerzos en los que han sufrido algún caso de covid persistente entre el profesorado e, incluso, un fallecimiento. Y la semana que viene puede ir a peor: Marcela de la Rosa, secretaria del instituto, calcula que al ritmo actual en unos días ya se habrá contagiado la mitad de la plantilla solo en el último mes.

Como el suyo, hay muchos otros centros educativos en todo el país cuyo día a día está muy lejos de la normalidad, aunque sea la de antes de la llegada de ómicron. Como el instituto público San Isidoro de Sevilla o el colegio concertado Juan Ramón Jiménez de Gran Canaria, donde algunos profesores están teniendo que atender varias aulas a la vez. O como el colegio público un pueblo del interior de Valencia en el que falta el 25% de la plantilla y, de cinco profesionales del equipo de infantil, quedan dos a pie de aula.

El Ministerio de Educación y las comunidades han enviado durante toda la semana mensajes de tranquilidad, argumentando que las cifras de bajas docentes no son tan altas, que no son preocupantes: una media del 3,2%, según los datos del ministerio, con picos en algunas comunidades que superan el 5%. Y, aunque los sindicatos elevan las cifras hasta el 6% e incluso hasta el 10%, es cierto que en muchos sitios han conseguido de momento esquivar la bala: Vicent Mañes, presidente de la federación española de directores de centros públicos de infantil y primaria (Fedeip), cuenta que, por ejemplo, en su centro, el Bertomeu Llorens i Royo de Catarroja (Valencia), no ha tenido ninguna baja esta semana ni entre el profesorado ni entre los monitores de comedor. Mañes, que pensó que la situación en general iba a ser más caótica de lo que está siendo, reconoce también que es muy heterogénea.

Los peores golpes de la sexta ola

De hecho, en muchas otras escuelas las cosas se han torcido de forma dramática por la falta de profesores, pero también por la de alumnos, y no solo los que están enfermos, sino los que deciden no acudir a clase (ellos o sus familias) por temor a un escenario de contagios desbocados, haciendo caso omiso de los protocolos sanitarios que acaban de suavizar los criterios por los que se decretan cuarentenas preventivas. Son centros con clases semivacías y profesores que cuelgan las tareas directamente en la nube porque no saben cuántos alumnos acudirán, con docentes doblando la jornada, con clases de infantil en las que se van sucediendo los contagios sin que se lleguen a decretar cuarentena alguna —ya solo se recomienda aislar toda la clase cuando se den cinco casos o más de infección activa—.

En el instituto San Isidoro de Sevilla una tormenta perfecta ha significado 15 ausencias a principios de semana, casi el 25% de su claustro de 62 docentes: seis por contagios de covid (un 10%), un profesor con secuelas de la vacuna, cuatro con enfermedades de larga duración y cuatro jubilaciones durante las Navidades. El director, Ignacio Aíza, espera recuperar la plantilla del todo este lunes y ha evitado pedir sustitutos para los profesores con síntomas leves debido a su reincorporación progresiva: "Por muy eficientes que sean los sustitutos, para uno o dos días tampoco ayuda mucho".

Para suplir las ausencias esta primera semana fue clave el cuadrante con los horarios de guardias y la voluntad de ayudar de gran parte de los profesores, que a veces aumentaron sus horas de trabajo para supervisar durante las guardias a los 30 alumnos por clase en la ESO y los 35 de bachillerato. Varios docentes coincidían el pasado jueves en que la mayor dificultad ha sido trabajar con varios grupos a la vez, a pesar de que las aulas estuvieran próximas entre sí y a veces dos grupos pequeños de asignaturas optativas se pudieran reunir en un aula. A mediados de semana, la profesora de Dibujo Lola Mena se lamentaba: "Llevo tres días y parece que llevo un trimestre entero. Acabo de pasar una guardia con seis grupos sin profesor y 1º de ESO [alumnos de 12 años] solo había dado dos horas de clase".

"Hemos tenido que echar mano de las orientadoras", cuenta Martín Díaz Fivunen, jefe de estudios del colegio concertado Juan Ramón Jiménez de Gran Canaria, ubicado en las faldas del extinto volcán de Bandamarelata. "Yo mismo me he encontrado dividido entre dos clases por falta de personal. Y en los niveles inferiores van sin mascarillas, por lo que el profesorado está nervioso", añade. En el centro tenían el viernes cinco profesores de baja por contagio (de un total de 29).

Beatriz Martínez es docente de un colegio público de un pueblo del interior de Valencia en el que faltan siete profesores de 29. En infantil todos los niños van sin mascarilla. "Es muy difícil. El otro día, con las vacunas [la Comunidad Valenciana está inmunizando a los menores de 12 años en los centros escolares], los niños lloraban y se agarraban y la mascarilla se nos iba al garete", cuenta Martínez. Y, como no se están confinando las clases cuando se detecta un caso, como ocurría antes de las vacaciones, "un día hay un positivo, a los dos días otros dos... Pero, al llegar de forma escalonada, es casi imposible que lleguemos a hacer cuarentena", continúa la maestra. En primaria, añade, al faltar muchos alumnos, el gran dilema ha sido si seguir avanzando materia o no.

"Nos tendrían que enviar a casa"

Andrea Rodríguez, alumna de 4º de ESO, conversaba el viernes inquieta con un par de compañeros en un pasillo del instituto Dr. Puigvert de Barcelona. Media hora antes les habían comunicado un positivo en su grupo. Se negaban a volver a clase. "Nos tenemos que quedar todo el día aquí, pero estamos angustiados porque no sabemos si hay más positivos en clase. Nos tendrían que enviar a casa", reclama. "No teníamos que haber empezado las clases [en enero] o, al menos, que nos hubieran hecho una PCR a todos", añade otro alumno, Ismael Hussain. En la clase de castellano solo han acudido dos estudiantes por la detección un día antes de un caso de covid, explica Muhammad Ali: "Quedamos con los amigos en venir a clase, pero veo que al final no ha venido nadie. Nosotros nos lo tomamos con filosofía y venimos, como cada día".

"Publicamos el recuento diario [de casos covid] en nuestra web, queremos que las familias estén informadas", explica la directora por teléfono. Ella es una de las docentes con covid, pero sigue gestionando el centro desde casa. La secretaria del instituto, Marcela de la Rosa, añade: "Al estrés que ya traes por los contagios en el entorno familiar se suma el ver cómo se están tensionando las escuelas. Nos gustaría centrarnos en temas estrictamente educativos, pero tienes que gestionar las bajas y las emociones de los alumnos. Los adolescentes viven muy intensamente todo lo referente a la covid".

En el San Isidoro de Sevilla también les gustaría poder centrarse un poco más en lo educativo. "Lo peor ha sido que tenemos Selectividad en junio y vamos agobiados con el temario. Nos ha faltado la profe de Lengua, la de Geografía y la de Economía [con 11 horas lectivas a la semana]. Cuando los profes de guardia no dan abasto, nos bajamos todos al patio", explicaba el pasado jueves Miranda Plantón, alumna de 17 años de 2º de bachillerato.

El instituto sevillano presume de ser el más añejo de España, con 176 años de historia, y acogió alumnos como Severo Ochoa y Manuel Machado. Ubicado cerca de la populosa y céntrica Alameda de Hércules, hoy viste pasillos y muebles vetustos pero dignos para un edificio de 1967. Es bilingüe de alemán, respira bullicio, buen ambiente y tiene bajas temperaturas. Las ventanas y puertas no se cierran nunca, por lo que la mayoría viste abrigos, gorros y calcetines polares para protegerse de las corrientes permanentes. Hace dos años que ningún profesor cierra la puerta de la clase por la pandemia.

"El instituto tiene muy buena ventilación, aunque es incómodo a nivel de bienestar y se está mejor incluso en el patio, porque allí no hay corriente. Las primeras horas son las peores", dice Lilian Rivera, orientadora del centro. El director defiende que esa ventilación permanente es la causa de que en dos años no haya habido ni un contagio entre alumnos ni profesores y todos se hayan originado fuera del centro: "Aguanté las presiones de los padres, pero también otros alumnos me pidieron que no se cerraran las ventanas, preocupados por sus padres y abuelos. Eso sí, con la Filomena [la gran nevada del año pasado] pasamos dos semanas tremendas y algún alumno con sabañones".

Al margen de los 50 alumnos positivos por coronavirus (de 800) hay muchos otros con síntomas y sin diagnosticar ni resultado de test que por prudencia se han quedado en casa. Antes se les mandaban las tareas a los que faltaban por contagios, ahora la variante ómicron va a tal velocidad que todos los profesores las suben directamente a la nube para que los ausentes se las descarguen. Frente al 10% de profesores

contagiados por covid en el San Isidoro, Andalucía ha tenido una media del 1,2% de sustituciones esta primera semana, 1.321 plazas en una plantilla de 106.000 docentes

Jubilaciones sin cubrir

En el caso de las cuatro jubilaciones del San Isidoro de Sevilla, la Consejería de Educación andaluza las conocía con antelación. Estaban previstas para diciembre, pero algún fallo técnico o humano impidió que el lunes pasado se cubrieran. "Hemos tenido mala suerte porque habitualmente el sustituto llega al día siguiente. El último reparto fue el 15 de diciembre. Se jubilaron después y no saltó la alerta durante las Navidades, no sé qué ha pasado", comentaba Aíza con desconcierto. Esta semana, a las ausencias del profesorado se sumó la falta de dos limpiadoras por traslado, de las cinco que hay, y un conserje de los cuatro con los que cuenta el centro. Por si fuera poco, hasta julio pasado había faltado por excedencia una de las dos administrativas del centro, cuya baja no se cubrió durante nada menos que dos años

En el Dr. Puigvert de Barcelona, la secretaria De la Rosa admite que el inicio del curso está siendo "fatal", con más del 10% de la plantilla de baja. Durante la pasada semana en Cataluña se detectaron 30.500 positivos entre alumnos de todas las etapas y 3.800 entre el profesorado y en confinamiento había 52.632 estudiantes (el 3,65% del total) y 6.663 docentes (4%). Aunque la Generalitat insiste en que se están cubriendo las ausencias desde el primer día, el colapso del sistema lo hace inviable. "Tenemos un profesor que dio positivo el sábado, recibimos su baja el lunes y el sustituto ha llegado hoy [por el viernes pasado]. Pero solo estará un día porque el titular se reincorpora el lunes", describe De la Rosa. Desde el 7 de enero, Cataluña ha nombrado 5.261 sustitutos, aunque el sindicato mayoritario Ustec denuncia que hasta un 30% de las vacantes no se cubren por los contagios también entre los sustitutos y por la falta endémica en algunas especialidades.

La celeridad y el alcance de la cobertura de las ausencias de docentes también está siendo muy distinto, dependiendo de la comunidad, incluso de la etapa educativa (CC OO asegura que se están solucionando mucho mejor en secundaria y muy mal o casi nada en infantil). Así, como ocurre con todo lo demás, cuando eres el centro que se queda en el lado malo de la estadística, las medias no consuelan. La directora del Dr. Puigvert detalla que, de la decena de bajas de profesorado que han tenido esta semana, solo han cubierto tres por la falta de especialistas en los perfiles que ellos necesitan. Así, tienen que hacer encaje de bolillos para cubrir los huecos: tirar de guardias, que un docente se reparta entre dos aulas, dar clase de forma presencial y virtual a la vez a 50 alumnos... Y admiten en el centro que un día tuvieron que enviar tres grupos al patio porque no quedaban más docentes.



Experiencia gana a formación: la reforma de las oposiciones docentes va camino de los tribunales

Varias comunidades adelantan sus convocatorias y las realizarán sin aplicar el cambio que va a aprobar el Gobierno mientras los nuevos aspirantes prevén denunciar el proceso por atentar contra la igualdad, el mérito y la capacidad

Daniel Sánchez Caballero. 16 de enero de 2022

Se avecina batalla por las oposiciones docentes. El cambio en el sistema de acceso al cuerpo de profesorado que prepara el Ministerio de Educación para cumplir con la exigencia de Bruselas de rebajar la interinidad al 8%, por el que se premiará (más) la experiencia docente frente a la formación, está tropezando con obstáculos varios antes de aprobarse, tanto políticos como legales, se va a implantar a distintos ritmos en las diferentes comunidades autónomas y amenaza con acabar en los tribunales.

Por un lado, varios Ejecutivos autonómicos no van a esperar a que Educación apruebe el nuevo sistema, lo que pasará en abril, según fuentes del departamento que dirige Pilar Alegría. Hasta nueve Gobiernos regionales han realizado ya sus convocatorias para este verano o están a punto de hacerlo sin esperar a que entre en vigor, por lo que lo harán con los parámetros del actual sistema, mientras otras comunidades están esperando al nuevo texto para sus convocatorias, lo cual generará una especie de doble sistema paralelo que, de darse, será la primera vez que suceda, según UGT.

Por otro, un grupo de docentes interinos, jubilados y también aspirantes por primera vez, agrupado en la plataforma Docentes por la Justicia, están en contra del nuevo sistema y aseguran que deja a muchos aspirantes sin opciones de sacarse una plaza frente a quienes son ya interinos desde hace muchos años. "Dejé mi trabajo, he invertido mis ahorros y miles de horas de sacrificio de estudio, como tantos otros aspirantes, para incrementar la formación e ir al baremo con cierto equilibrio ante la falta de experiencia y no me va a servir para nada", explica Jesús. Los aspirantes prometen no resignarse: van a manifestarse este domingo en Madrid y anticipan que habrá denuncia ante la Justicia si se aprueba la reforma en los términos actualmente planteados.

Todas las señales llevan a los tribunales, toda vez que la propuesta de Educación tiene el visto bueno de los principales sindicatos.

Los terceros en cuestión serían los interinos que ya ejercen, los teóricos favorecidos por una reforma que premiará la experiencia sobre la formación, que defienden su derecho a consolidar una plaza tras, en algunos casos, décadas de trabajo para la administración. "Después de 18 años trabajando para la administración, de 18 años llamándome para trabajar, cubriendo las necesidades del sistema sin ningún problema, creo que la valía está demostrada", resume esta visión la maestra de Infantil Laura Guate.

Diez comunidades se adelantan

Sin embargo, parece que Guate, que trabaja en Cantabria, no se va a ver favorecida por la reforma. Al menos no este año. Su comunidad autónoma es una de las que tiene previsto convocar las oposiciones en las próximas semanas, antes de que Educación apruebe su reforma, por lo que si oposita tendrá que hacerlo con el sistema todavía vigente. Asturias, Navarra y la Comunitat Valenciana ya han realizado sus convocatorias y Cantabria, Aragón, Extremadura, La Rioja, Canarias y Galicia lo harán en breve, también bajo la actual normativa. Dado además que lo habitual es que las comunidades saquen un año plazas de Infantil y Primaria y al siguiente de Secundaria, si no sucede este año es probable que tengan que esperar otros dos.

Argumentan las comunidades autónomas que no pueden esperar a que el Ministerio de Educación saque su normativa en abril, que si lo hicieran no les daría tiempo a realizar el proceso y que los nuevos funcionarios estén en las aulas en septiembre. Discrepan los sindicatos, que acusan a los Gobiernos regionales de boicotear la ley de estabilización de las plantillas públicas que aprobó el parlamento y de la que sale esta modificación transitoria de las oposiciones para un sector, el educativo, con alrededor de un 25% de interinidad: más de 100.000 profesores como Guate trabajan año tras año en una plaza de manera temporal.

"Las convocatorias de oposiciones se suelen publicar en febrero o marzo, alguna vez en abril", explica Maribel Loranca, secretaria general de la federación de Enseñanza de UGT. "Qué casualidad que este año, que se debatía en el parlamento una ley para estabilizar el empleo público, las están sacando sin esperar los plazos habituales. Hay una voluntad muy clara de ignorar esa ley, que tendrán que aplicar finalmente", añade.

También advierten los sindicatos de que sacar las convocatorias tan pronto se traduce en una caída de la oferta de plazas porque solo están saliendo las plazas de reposición (las que cubren jubilaciones o cualquier otra cuestión como fallecimientos), pero no las de estabilización, y que eso perjudica a todos los aspirantes, sean de nuevo cuño o sean interinos con experiencia. Valencia, por ejemplo, ha reducido su oferta a la mitad de lo previsto.

¿La primera vez con oposiciones diferentes?

Además, esta disparidad de criterios entre administraciones autonómicas puede provocar que por primera vez las oposiciones se rijan por diferente normativa según la comunidad autónoma en la que se celebren. Otro posible lío legal en el horizonte por aquello de la igualdad en el acceso. Y el cambio no es pequeño. La reforma que ha planteado Educación va a dar más peso del que ya tenía a la experiencia previa y se lo quita a la formación en un movimiento que favorece sobre el papel a los interinos que ya ejercen frente a los nuevos aspirantes.

El borrador distribuido por Educación y que los sindicatos han validado establece dos sistemas para reducir la temporalidad en el sector educativo. Por un lado, el ministerio modifica el tradicional método de acceso del concurso-oposición, que en la fase de oposición dejará de tener pruebas eliminatorias y suprime la parte práctica (lo que significa que más aspirantes aprobarán aunque tengan problemas con el examen teórico o con el desarrollo de la unidad o programación didáctica) y en la de concurso dará muchos puntos por experiencia (hasta siete, como antes) y menos por formación (hasta dos, antes eran cinco) y "otros méritos" (uno, antes eran dos). Por otro lado, se realizará un concurso de méritos al que solo podrán acceder algunos interinos –las condiciones concretas están por cerrarse– que ya ejercen. El sistema es transitorio y está previsto que dure tres años: esta próxima convocatoria de 2022, si es que finalmente lo llega a implementar alguna comunidad, y las dos siguientes, hasta 2024.

Obviando este segundo sistema, al que ni siquiera tienen acceso, los nuevos aspirantes sostienen que con la reforma de Educación no tienen apenas posibilidades de lograr una plaza en un concurso-oposición. "El nuevo Real Decreto permite que, mientras anteriormente el aspirante mejor formado y con un 10 de nota sacaba claramente la plaza, ahora sería adelantado incluso por el interino peor formado que ni siquiera se hubiera molestado en sacarse los cursos homologados", ilustra María, de 39 años y parte de la plataforma Docentes por la Justicia, mientras explica que un aspirante con el máximo puntos de formación y un 10 de nota en el examen de acceso pero cero puntos de experiencia perdería frente a un interino con diez años de experiencia y ningún punto por formación (esto último es casi imposible) que sacara un seis en el examen.

"Me veía con opciones"

Jesús, de 35 años, dejó su trabajo como periodista para dedicarse a su otra gran vocación, la docencia. "Dejé mi trabajo estable porque me veía con opciones de sacar la oposición", cuenta al otro lado del teléfono. "Tenía algo de formación, el máster del profesorado, me apunté a otro máster (que me costó más de 3.000 euros) para alcanzar el tope de los puntos de formación para suplir mi falta de experiencia y estoy haciendo el doctorado". Echó cuentas y tenía los cinco puntos máximos por formación que otorgaba el anterior sistema. Con una buena nota en el examen, calculaba, podría sacar la plaza.

"El baremo permitía equilibrar la experiencia. Pero ahora cambian las reglas del juego y los recién licenciados no van a tener ninguna posibilidad. Estoy muy enfadado y triste, son miles de horas de sacrificio, dinero... Estoy dedicando un trozo grande de mi vida para nada, viviendo de mis ahorros y del paro, el sacrificio de los opositores que vamos a pelo es enorme". Como otros, Jesús alude a la Constitución y el ínclito "mérito y capacidad" para denunciar la injusticia de la reforma, y reflexiona: "Cuando termine la tesis y haya demostrado que sé investigar esto le vendría muy bien al sistema, que tiene ahí una de sus grandes lagunas, pero no se valora. Otros compañeros están haciendo másteres de innovación docente o de gestión y dirección de centros, que actualmente te forman *a posteriori*, pero se desprecia, no va a llegar. Es injusto para nosotros, pero también una pérdida para el sistema".

"Mi valía está demostrada estos 18 años"

En el otro lado está la maestra de infantil Laura Guate, que sobre el papel se verá favorecida por la reforma (tendrá los puntos máximos por experiencia) y que explica que con este asunto "hay tantas opiniones como posiciones en la bolsa". Guate, que trabaja en Cantabria, lleva 18 años ejerciendo como interina. Para esta docente, el proceso que ha seguido ella es "lo habitual" y le parece que tiene lógica. "Soy ese prototipo de opositora que aprobó el examen alguna vez, pero nunca me saqué plaza porque en la fase de concurso no tenía los suficientes puntos de experiencia docente", relata y argumenta por qué es natural que se tenga en cuenta la experiencia para compensar la nota.

"Con el paso del tiempo empiezas a trabajar, formas una familia... Vas acumulando la experiencia, sí, pero empiezas a pinchar a la hora de estudiar por una cuestión puramente laboral y familiar. Y te plantas en 15 o 20 años trabajando para la administración, estudiando la oposición con muchas limitaciones: yo, con 50 años y un trabajo, no dispongo de ocho horas diarias para estudiar. Es imposible competir con alguien que acaba de salir de la carrera, ni en tiempo ni en capacidad de estudio", explica. "Nadie nos está regalando nada, hablamos de méritos: 18 años trabajando, 18 años pagándome la administración, al servicio del sistema, formando varias generaciones de alumnos", cierra.

El punto intermedio lo ponen voces como la de Raimundo de los Reyes, director de instituto retirado, que plantea un paralelismo. "Una empresa puede contratar temporalmente a personal que va a desempeñar unas determinadas funciones. En una empresa normal, si ese personal demuestra que es válido, lo has tenido dos, cuatro o seis años trabajando y lo has evaluado, lo habitual es que lo pasen a fijo si se consolida ese puesto", explica.

Y enseguida se autoenmienda. "La clave es si se evalúa. La experiencia, si no es solo sumar años, tiene que pesar, por supuesto. El problema es que aquí la evaluación brilla por su ausencia. Lo único que hay es una persona que trabaja y a la que no se ha abierto expediente, pero eso no es una evaluación. Debería haber una real, que estuviera cuantificada y que se incluyera para relativizar el peso de la experiencia", cierra el que fuera representante de los directores de institutos públicos de España.

europapress.es

La comunidad educativa pide "agilidad" en la sustitución y vacunación de profesores y mira con "inquietud" la evolución

Patronales califican de "compleja" la vuelta al cole, algunos padres lamentan relajación de medidas y estudiantes piden flexibilidad

MADRID, 17 Ene. (EUROPA PRESS) -

La comunidad educativa pide "agilidad" en la sustitución de bajas y vacunación del profesorado, que ha sido el grupo "más perjudicado" en la vuelta a las aulas tras las vacaciones de Navidad, y mira con "inquietud" a la evolución de la pandemia en los centros en las "próximas semanas" ante las incidencias de la última. Así lo ha expresado, en declaraciones a Europa Press, el personal docente, centros educativos, estudiantes y agrupaciones de padres y madres, todos coincidiendo en la problemática de las bajas y el aumento de contagios, pero con perspectivas distintas sobre la gravedad de la situación. El secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, ha subrayado la sensación de "abandono, malestar y cansancio" del profesorado por ver que las autoridades educativas "no toman medidas eficaces" ante las bajas en los centros que se tienen que "arreglar como pueden".

"Es difícil hacer una foto fija de la situación actual, pero las cifras de bajas ofrecidas por el Ministerio de Educación están desajustadas", ha advertido, para incidir en que ve con "inquietud" y "preocupación" la evolución de la situación en las próximas semanas dado que el protocolo se ha "flexibilizado".

La responsable de Educación de UGT, Maribel Loranca, ha coincidido con él y ha lamentado que los datos aportados están "claramente a la baja", para asegurar que la primera semana de vuelta al cole al menos un 5% del profesorado no podía ocupar su puesto, frente al 2,6% que indicó Educación.

Loranca ha criticado, en este sentido, la gestión "desigual" por CCAA y las "serias dificultades" a las que se enfrentan los profesionales para tramitar sus bajas por el "colapso" de la atención primaria en algunas de ellas, donde la realidad "atropella" a todas las previsiones. También, ha exigido la recuperación de los profesores de apoyo que se incorporaron en el curso anterior, así como la reducción de ratios o las distancias de seguridad en lugar de "gripalizar la situación".

Al respecto, el presidente de ANPE, Francisco Valenzuela, ha demandado que se "agilice" de forma "inmediata" la tramitación de bajas con el objetivo de que los sustitutos se incorporen lo antes posible y no en una media de "tres días", y los datos oficiales no "se queden cortos".

"DOBLE ESFUERZO DEL PROFESORADO"

Por parte de los centros, el presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), Antonio González, ha calificado la primera semana de la vuelta al cole como "compleja" por la dificultad de la gestión de las bajas de docentes mientras se intenta que la sesión lectiva "se cumpla".

En este contexto, ha reivindicado el "doble esfuerzo" del profesorado de los centros, que han tenido que sustituir a compañeros a la vez que adaptar sus clases a los alumnos que han asistido de forma presencial y a los confinados. "Esta semana será similar a la pasada, pero estimamos que la que viene todo baje y sea un poco mejor", ha aventurado González.

La directora de la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), Elena Cid, ha apuntado, por su parte, a la semana pasada "tremendamente dura" en la que la principal preocupación ha sido los profesores afectados, mientras la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) también se ha referido a lo mismo y ha incidido en la "dificultad" de reorganizar al profesorado "de un día para otro".

FAMILIAS

La Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) ha manifestado también su preocupación por el profesorado, el grupo "más perjudicado" y ha criticado que muchas veces las sustituciones se realizan cuando la persona de baja ya se puede reincorporar, según palabras de su presidente, Pedro Caballero.

Por otro lado, Caballero considera que ha sido un "desacierto" y "fracaso" relajar las medidas con respecto al curso anterior cuando en este fueron "bien" y especialmente ante la llegada de la variante ómicron. En este sentido, ha instado a las administraciones a paliar la "falta de recursos" para que las aulas sean "seguras" y los profesores reciban el apoyo necesario para salir de esta "crisis".

Asimismo, ha puesto en foco en las medidas de prevención que, a su juicio, deben pasar por la vacunación del profesorado y el alumnado. "Los profesores son vitales, tendría que tener todo la tercera vacuna, pero hay CCAA que recién empiezan a ponerla ahora, mientras en algunas no se avanza en la vacunación de niños. Esa disparidad es un peligro", ha apostillado, para reclamar "rapidez" en el proceso.

Por su parte, la presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, y la de Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), Leticia Cardenal, han calificado como "positiva" la primera semana de la vuelta a las aulas por la apuesta de la presencialidad.

No obstante, han reconocido la problemática del número de bajas de personal, pero consideran que no es "alarmante" o "notable" por el momento.

"FLEXIBILIDAD RECÍPROCA"

La presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Andrea Henry, ha señalado, por su parte, que pese a la ausencia de alumnos y profesores por Covid-19, la "gran mayoría" continúa "funcionando".

Las clases con profesionales de baja continúan con profesores de guardia, mientras, ha asegurado, no se notan "grandes diferencias" con respecto a antes de las vacaciones de Navidad. Sin embargo, ha resaltado que las bajas afectarán al desarrollo de la actividad lectiva por lo que ha pedido a las administraciones e instituciones "flexibilidad recíproca".

"Entendemos que nos tenemos que adaptar a esta nueva situación, que habrá profesores de guardia o vendrán profesores que no son los nuestros, así que al igual que nos adaptamos, queremos que la comunidad educativa tenga flexibilidad a la hora de considerar una evaluación alternativa", ha dicho.

Por último, ha pedido también que cuando se recupere la normalidad "no se olviden" las actividades extraescolares o excursiones que se han suspendido en la actualidad. "Que tengan en cuenta la salud mental de los estudiantes", ha concluido.

Madrid contabiliza más de 200 casos de autolesiones en alumnos de instituto

La Asociación de Directores expresa su “preocupación” ya que los centros carecen de personal cualificado

AGENCIAS. 17/01/2022

La Asociación de Directores de Institutos de Madrid (Adimad) ha tenido constancia, desde el inicio de curso, de más de 200 casos de autolesiones en alumnos de Secundaria, una cifra similar a todos los casos del curso pasado y que causa “preocupación” ya que los centros carecen de personal cualificado para atenderlos.

“La salud mental y emocional de los alumnos nos preocupa muchísimo. Nunca habíamos tenido tantos casos y no tenemos suficiente personal ni en cantidad ni en calidad”, según Adimad que agrupa al 85% de directores de institutos de secundaria y FP de la región. “Nos llegan casos de chavales que se autolesionan o que están medicados y abusan de los antidepresivos que les han recetado, intentos deliberados provocados por una situación emocional muy dura. Son nuestros alumnos y tratamos de hacer lo que podemos”, añaden desde Adimad mientras piden “privacidad”.

En todo el curso pasado “hubo 200-250 protocolos de autolisis en todos los institutos de la Comunidad de Madrid. Este curso solo en el primer trimestre son más de 200, un dato bastante significativo”, continúan las mismas fuentes.

“Normalmente nos informan las familias, se ponen en contacto con el centro y nos comunican que sus hijos se han autolesionado y están en un cuadro de estrés y ansiedad muy serio”, aseveran. “Lo que hacemos es tomar todas medidas preventivas, fijar protocolos de actuación para no dejarlos nunca solos, pero es muy complicado. Estamos hablando de alumnos que toman medicación y no podemos dejar que se automediquen. Por ejemplo, no pueden ir solos al baño”, relatan.

En general, “estamos viendo frecuentes problemas de conducta, pero pequeños. Hay más dilución porque los chicos están nerviosos. Los más graves son las depresiones y ansiedades. Están sometidos a mucha presión y les está costando volver a estar seis horas seguidas en el instituto. El curso pasado eran tres horas al día o bien un día sí otro no”.

De haberse mantenido las ratio de alumnos por aula “esto no habría pasado. La atención era más personalizada y la readaptación hubiera sido progresiva. Con 5-6 alumnos menos por clase sería suficiente, tendríamos un curso con muchísima mayor calidad”. La pandemia les causó “una situación de shock, un drama no poder juntarse y no poder socializarse, cancelar viajes de estudio, todo ello afectó su bienestar emocional”, explican los directores. “Sabemos que reducir ratios es la medida más efectiva. El curso pasado, aprobaron un 95% de alumnos de primero y segundo de ESO”, el mejor porcentaje de la serie histórica de Madrid. “También pedimos psicólogos en los centros públicos, sabemos que los concertados los están contratando”, según la asociación.

Mientras, en los hospitales infantiles las conductas autolesivas “han mejorado un poquito respecto a septiembre pasado”, pero tras las navidades “han vuelto a subir un poco. No estamos como el año pasado en cuanto a saturación en Urgencias infantiles, cuando la mayor parte de los casos eran de salud mental”, explica el jefe de Psiquiatría Infantil del 12 de Octubre, Gabriel Rubio. “Parece que la gravedad de las tentativas y de los casos está disminuyendo un poquito”, continúa este doctor. “Pero hay que estar atentos a cuando se acerquen los exámenes”, que es cuando los alumnos empiezan a “tener más dificultades, más presión. Si ahora hay menos tentativas y menos graves, es un indicador de que están menos presionados”, concluye.

En CCOO “tenemos constancia de que ha aumentado la apertura de protocolos de suicidios. Un tercio de los casos de autolesiones se convierten en protocolos de suicidio, y luego están los trastornos alimentarios y ansiedad. El crecimiento es exponencial y urge reforzar el plan que está en marcha”, según su secretaria de Enseñanza Isabel Galvín. “Necesitamos que todos los centros de secundaria tengan el segundo orientador y ampliar al tercero en los centros con más dificultades. También hay que generalizar la figura del profesor técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en todos los centros”, además de reforzar el sistema de salud. “La sanidad y la educación deben colaborar para abordar esta situación”, concluye.

Desde Adimad recalcan que “solo bajando las ratio de alumnos se mejora la atención personalizada, como ocurrió el curso pasado” cuando se contrataron 10.000 interinos de refuerzo. También critican que “en las elecciones, la presidenta Ayuso dijo que mantendría las ratio del curso anterior. Cual no fue la sorpresa cuando, después de volver a ganarlas, dijeron que empezarían a reducir ratios por educación Infantil. Tardarán diez años en llegar a Secundaria”.

En la FAPA Giner de los Ríos “llevamos detectando, tras dos cursos en pandemia, un incremento considerable de niños y jóvenes con ansiedad, depresión, autolesiones y un aumento de intentos suicidas. Nos preocupa profundamente y más cuando vemos que aún no se está materializando en las aulas la atención que requiere nuestro alumnado”. La figura del psicólogo en los centros, “ahora más que nunca, debería estar presente y formar parte de la comunidad educativa”, pide su presidenta Carmen Morillas.

Desde el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid recalcan que el aumento de conductas autolesivas es “un problema nacional. Está pasando en toda España, no solo en Madrid” y también en otros países. “Como evidencia empírica, en base a las peticiones de consultas”, los problemas psicológicos han ido a más durante la pandemia que ha “agrietado la salud emocional” de jóvenes y adultos. Aunque muchos desajustes emocionales “ya estaban ahí, pero no pedían ayuda, lo cierto es que ahora detectamos más, los centros educativos son más sensibles y los chicos lo cuentan más”, porque la pandemia ha contribuido a “desestigmatizar y visibilizar” estas situaciones. “La pandemia ha puesto el ojo en el epicentro del problema. La salud mental lleva tiempo resquebrajada con muy pocos recursos”.

De ahí que el Colegio pida mayor presencia de la psicología en los centros de salud para “atender los casos en el momento en que surgen, antes de que todos los casos vayan a atención especializada”. También piden incorporar la figura del psicólogo educativo, pero “el Estado tiene que cambiar las normas para que haya psicólogos en las escuelas”.

En la última ley estatal de prevención de la violencia contra la infancia, publicada en junio, el artículo 34 establece que los centros educativos “tengan protocolos para prevención de autolesiones y fija un tiempo para que las CCAA los desarrollen”. La detección y prevención de desajustes emocionales del alumnado tiene que “ser una prioridad, y los centros deberán incorporar otros perfiles”, como el psicólogo educativo, que es distinto al psicólogo clínico, así como planes de formación del profesorado, explica el decano del Colegio, José Antonio Luengo.

EL PAÍS

Madrid y Castilla-La Mancha también adelantan las oposiciones docentes y esquivarán el nuevo sistema del Gobierno para estabilizar interinos

Solo Cataluña y País Vasco aseguran tener intención de esperar a que se implanten los cambios. Andalucía, Murcia y Castilla y León lo están estudiando

IGNACIO ZAFRA. 17 ENE 2022

Madrid y Castilla-La Mancha también han decidido convocar las oposiciones docentes de este año sin esperar a la aprobación del nuevo decreto que está elaborando el Ministerio de Educación que facilitará la estabilización de los profesores interinos, según han anunciado este lunes. Con ambas, son ya 12 las autonomías que optan por convocar las plazas de profesorado de infantil, primaria y secundaria de este año aplicando el sistema tradicional.

El borrador del nuevo decreto, adelantado por EL PAÍS, preveía una regulación transitoria para las convocatorias que tuvieran lugar entre este año y 2024. Un plazo en el que fuentes sindicales esperaban que se convocaran unas 125.000 plazas y que la gran mayoría de ellas fueran a parar a docentes interinos gracias a los cambios en el sistema de acceso a la profesión.

Las autonomías que según el recuento realizado por este periódico la semana pasada ya habían realizado la convocatoria o habían anunciado su intención de hacerlo en las próximas semanas eran: Asturias, Navarra, la Comunidad Valenciana, Baleares, Cantabria, Aragón, Extremadura, Galicia, Canarias y La Rioja, a las que ahora se suman Madrid y Castilla-La Mancha.

Madrid, ni este curso ni el que viene

El Ejecutivo madrileño ha argumentado que ha decidido adelantar la convocatoria para no tener que aplicar la nueva normativa, “tremendamente injusta sobre todo para aquellos aspirantes bien preparados que se quieren presentar al proceso y apenas cuentan con experiencia”, según su consejero de Educación, Enrique Ossorio. La intención del Gobierno regional es, además, convocar en unas semanas tanto las oposiciones previstas para este año como para el que viene, con el objetivo de no aplicar los cambios ni ahora ni en 2023 para unas 5.500 plazas de maestros de primaria y profesores de secundaria.

Castilla-La Mancha afirma, en cambio, que lo hace porque si no no les dará tiempo a cumplir los plazos para la convocatoria de este año, un argumento parecido al que han empleado otras comunidades autónomas presididas por los socialistas.

Preguntados al respecto este lunes, los portavoces de los departamentos de Educación vasco y catalán de Educación aseguran que la idea de sus gobiernos es esperar a la aprobación del nuevo decreto, inicialmente previsto para enero, pero que el Ministerio de Educación calcula ahora que será aprobado en abril. Las consejerías de Educación de Andalucía, Murcia y Castilla y León afirman que están estudiando qué hacer.

90% de las plazas

Fuentes sindicales calculaban a finales de diciembre que, con el nuevo sistema, más del 90% de las plazas convocadas serán ganadas por interinos. Una parte de ellas (que las mismas fuentes situaban en torno al 20% del total) serán adjudicadas sin examen, mediante un concurso de méritos en el que, aunque estará abierto a todo el mundo, se impondrán de forma masiva los interinos. Para el resto sí se convocará un concurso-oposición, pero el examen contará con dos partes (en lugar de las tres habituales) y no serán eliminatorias, lo

que permitirá compensar el resultado de una con el de la otra. El peso de la experiencia aumentará, además, de forma muy considerable, pasando de un 12% a un 28%.

El nuevo decreto desarrollará en el ámbito educativo la ley para la reducción de la temporalidad en el empleo público aprobada en diciembre. Los defensores de la estabilización argumentan que acabará con la elevada tasa de precariedad laboral en la educación pública española, cercana al 25%, que además de resultar injusta para los afectados representa un obstáculo para la calidad docente. Los críticos advierten de que el cambio implicará que muchos jóvenes que están preparando las oposiciones y no tienen mucho tiempo de experiencia como profesores interinos apenas tendrán posibilidades de conseguir plaza, independientemente del resto de méritos, así como que facilitará el acceso a personas que durante años no han aprobado la oposición.



Madrid saca 5.500 puestos para docentes y se adelanta así al Real Decreto estatal que da plaza a los interinos

Las oposiciones se regirán por el actual modelo, y sortean así la nueva norma de Pedro Sánchez, a la que se opone el Gobierno regional

Sara Medialdea MADRID 17/01/2022

El Gobierno regional de Isabel Díaz Ayuso sigue abriendo brechas contra las políticas que aprueba el Ejecutivo de Pedro Sánchez. En este caso, ha respondido al Real Decreto que pretende dar plaza a los interinos que lleven más de 5 años en su puesto, y que está pendiente de publicarse. Antes de que esto ocurra, y por tanto, antes de que entre en vigor, Madrid ya ha convocado 5.500 plazas públicas para docentes de Primaria y Secundaria.

En el caso de las oposiciones de Primaria, se harán en junio de este año, y las de Secundaria y FP se producirán en 2023. Sumarán, respectivamente, 1.625 y 1.851 plazas, además de otras cerca de 2.000 de la Oferta de Empleo Público.

Con este paso, el Gobierno de Díaz Ayuso se adelanta a la publicación del Real Decreto del Gobierno, que Madrid considera perjudicial para el sistema. Y no será aplicable, por tanto, en el caso de estas 5.500 plazas públicas.

El Gobierno ha adelantado la publicación de estas convocatorias de oposiciones, y a finales del mes ya las llevará al BOCM. El consejero de Educación, Universidades y Ciencia, Enrique Ossorio, ya se había manifestado contra este Real Decreto que va a publicar -aunque aún no tiene fecha- el Gobierno central, por el que los interinos con cierto tiempo en el puesto podrán obtener de forma automática una plaza. «Es tremendamente injusta sobre todo para aquellos aspirantes bien preparados que se quieren presentar al proceso y apenas cuentan con experiencia», ha señalado en un comunicado.

El Ejecutivo madrileño convocará las oposiciones para las 1.625 plazas públicas de maestros de Primaria en 2022, en unas pruebas que comenzarán el próximo mes de junio, mientras que las otras 1.851 serán para cuerpos de Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial para 2023, sumando en total de 3.476. A estas cifras hay que sumar la próxima Oferta de Empleo Público (OEP), que incluye unas 2.000 plazas más para docentes, con las que se alcanzarán alrededor de 5.500. El Ejecutivo regional ya ha comunicado la decisión a los sindicatos presentes en la mesa sectorial (CCOO, ANPE, CSIF y UGT).

Los aspirantes que superen la prueba de Primaria este verano se incorporarán a los colegios públicos madrileños en septiembre del próximo curso escolar 2022/23, mientras que los de Secundaria y Régimen Especial lo harán al comienzo del 2023/24.

El Real Decreto del Gobierno central tendrá que aplicarse en las comunidades autónomas antes de fin de 2024. En el borrador del mismo, se reduce a dos el número de pruebas y se elimina la obligatoriedad de la parte práctica, aunque se mantenga el examen teórico y la exposición de temas. Ninguna será, además, eliminatoria, por lo que los candidatos pueden seguir optando a la plaza pese a suspender uno de los dos exámenes, si lo compensa con la media.

Para Ossorio, «este sistema no es justo y ataca directamente la estrategia de la Comunidad de Madrid, que apuesta por que sean los docentes mejor preparados y con más méritos los que obtengan su plaza». De hecho, los opositores de la próxima convocatoria serán la primera promoción que realice el Plan de Capacitación Integral Docente -MIR educativo- iniciativa que aplicará el Gobierno madrileño en el próximo curso escolar 2022/23, con formación específica, habilitante y evaluable para los nuevos profesores y maestros durante su primer año en el sistema educativo.

Madrid no es la primera comunidad que se «blinda» para evitar el controvertido real decreto: ya lo anunciaron antes Galicia, Baleares, Canarias, Cantabria, Aragón, Extremadura y La Rioja. Además, Comunidad Valenciana

(superará las 650 plazas y se centrará en las especialidades del cuerpo de maestros, señalaron fuentes de la Consejería de Educación), Navarra y Asturias ya lo han hecho.

Docentes por la Justicia, la plataforma creada para manifestar el descontento por el contenido de la norma, se manifestaron ayer en Madrid para pedir una oposición «en igualdad».

europapress.es

Profesores técnicos de FP piden a la ministra el acceso inmediato al Cuerpo de Secundaria

MADRID, 18 Ene. (EUROPA PRESS) –

La plataforma 'Profesorado FP A1' y la Asociación de Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior de Formación Profesional (APESS-FP) piden a la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, que los más de 25.000 Profesores Técnicos de FP con titulación universitaria pasen ya a integrarse al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, pertenecientes al subgrupo A1.

Ambas entidades han mostrado su "indignación" por la no aplicación de la Disposición adicional undécima de la Ley educativa (LOMLOE), norma que entró en vigor hace justo un año, el 19 de enero de 2021. Esta Disposición establece que el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional quedaría extinto y los docentes de este Cuerpo con titulación universitaria o equivalente a efectos de docencia, se integrarían en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en el subgrupo profesional A1, en lugar de A2, en el que actualmente se inscriben. Mientras, aquellos que no cuentan con titulación universitaria permanecerían en el cuerpo a extinguir de profesores técnicos de formación profesional, manteniendo así su especialidad y la atribución docente reconocida por la normativa vigente.

Sin embargo, ambas entidades denuncian que después de un año, no se ha cumplido con lo regulado en la Ley ni la ministra se ha reunido con el colectivo para explicar cuál será el procedimiento o el plazo para cumplir con lo legislado en la LOMLOE. "Los docentes no nos merecemos estos desaires, esta situación de indiferencia que usted y los miembros de su gabinete está teniendo para con nosotros", se refieren a la ministra. "Si quiere dignificar la Formación Profesional, empiece por dignificar a su profesorado.

Sepa usted que cada día que pasa --ya va un año-- nuestras familias pierden los beneficios que por Ley nos han sido reconocidos, y máxime teniendo en cuenta que la LOMLOE intenta subsanar y poner en relevancia la discriminación que durante 31 años el Profesorado Técnico de Formación Profesional viene sufriendo con respecto a sus compañeros del cuerpo de Profesorado de Enseñanza Secundaria", lamentan.

En este sentido, el colectivo no quiere que el Gobierno espere a la aprobación de otra norma, la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (actualmente en trámite parlamentario), para iniciar dicho procedimiento. Por todo ello, piden a la ministra que "dicte de forma urgente y sin más demora, las instrucciones necesarias, con el procedimiento y plazos, para que las distintas comunidades autónomas apliquen de forma unánime la Disposición adicional undécima de la LOMLOE, mediante un procedimiento ágil, directo y sencillo".

Para mostrar sus quejas, han escrito a la ministra una carta y le realizarán una entrega masiva de ramos de flores el próximo miércoles 19 de enero a las 11.00 horas en el Ministerio de Educación y FP, para "celebrar el infeliz cumpleaños de la LOMLOE".

EL DEBATE OPINIÓN

Empleo y Formación Profesional: ¿una oportunidad perdida?

EUGENIO NASARRE. 18/01/2022

España tiene un 30 % de paro juvenil, la peor cifra de la Unión Europea, con la excepción de Grecia, y el doble de la media de la Unión. Alemania exhibe el mejor dato: un 6,4 %, lo que suscita una envidia sana. Son medio millón de jóvenes españoles (de 16 a 25 años), los que quieren entrar en el mundo laboral y tienen las puertas cerradas. Es un drama social, un despilfarro económico y un fracaso como país. Resolver esta anomalía europea debería ser una prioridad nacional.

Sabemos que esta inaceptable situación tiene como causa principal graves deficiencias en nuestro sistema de formación, que vienen de lejos. La Formación Profesional ha sido durante muchos años la «pariente pobre» de nuestro sistema educativo. No ha gozado de consideración social y las políticas educativas no habían logrado hacerla una alternativa atractiva. Sin embargo, en los últimos años las cosas han empezado a cambiar en la buena dirección. Los estudiantes de Formación Profesional se han casi duplicado en la última década. Este año alcanzaremos la cifra del millón de alumnos entre los tres niveles (Formación Profesional básica, media y superior). La gran descompensación de la FP con el Bachillerato ha disminuido muy notablemente.

También hemos aprendido que el mejor modelo para acercar la Formación Profesional al empleo es la «formación dual», que alterna formación y trabajo en un itinerario formativo complementario, y cuyo modelo es Alemania con tan excelentes resultados. En realidad, es el redescubrimiento del «aprendiz», o, si se prefiere, una modernización de esa tradicional figura, que había sido relegada casi al olvido.

Tras algunos balbuceos, la formación dual recibió un primer impulso en el gobierno Rajoy (Decreto de diciembre de 2012), pero todavía está en mantillas. Apenas llegan al 5 % los estudiantes que realizan su Formación Profesional en alternancia. Es un modelo complejo, que necesita una muy activa participación de las empresas, sujetos indispensables para su éxito.

El nuevo proyecto de ley de Formación Profesional, que ahora debate el Parlamento, apuesta decididamente por la formación dual. Y eso es una buena noticia. El proyecto distingue dos modalidades de aplicación del modelo. La primera es una formación dual *light*, que el proyecto llama «general». El tiempo formativo en la empresa está fijado en el 25 % del total del programa formativo. Es un tiempo muy escaso para que el alumno se integre realmente en las tareas de la empresa. Algo servirá, pero su alcance será muy limitado. La segunda modalidad es la que la ley llama de «régimen intensivo». En éste la formación en la empresa alcanza cotas muy superiores. Es la verdadera formación en alternancia, en la que la figura del «aprendiz» adquiere realidad plena. Es el modelo idóneo, por el que hay que apostar con determinación.

La ley establece que la participación del «estudiante-aprendiz» en la empresa tendrá carácter laboral y requerirá un contrato de formación. Y aquí entra en escena la reforma laboral, aprobada por el gobierno en el Real Decreto Ley (RDL) de fin de año. Efectivamente, el RDL regula el contrato de formación, pero en tales términos que resultan disuasorios para que muchas empresas se incorporen a esta esencial tarea formativa. Fija como suelo del contrato el salario mínimo interprofesional. Esta exigencia no existe en otros países que practican este modelo. En algunos sectores productivos las condiciones del «contrato de formación», en los términos del RDL, lo harán prácticamente inviable. Y eso es lo peor que nos podría pasar.

Ciertamente, el estudiante-aprendiz debe tener una remuneración por la labor que realiza en la empresa. Porque en lo que consiste este modelo de formación es en aprender iniciándose en las tareas de su profesión u oficio. Mas aprender es lo substantivo, es el principal beneficio del estudiante-aprendiz en esta su primera inserción en la empresa. Esto es lo realmente importante.

Que este modelo funcione y tenga éxito es una auténtica necesidad nacional. Deberíamos ser máximamente ambiciosos. Resulta imperioso acabar con la endémica bolsa de paro juvenil. Nuestra sociedad necesita la incorporación de centenares de miles de jóvenes al mundo del trabajo y acabar con esta brecha inaceptable, que nos separa de Europa. Para ello es imprescindible que las empresas tengan alicientes, porque les corresponde a ellas ser las protagonistas de este salto formativo. Sin un serio plan de ayudas (fiscales y de otros tipos) y sin unas condiciones realistas, hay graves riesgos de que esta gran oportunidad se quede en agua de borrajas. El realismo y la ambición no tienen por qué chocar. Pero hay que tener claro cuál es la prioridad en favor de los jóvenes y de la sociedad española.

Eugenio Nasarre es ex Secretario General de Educación y Formación Profesional

europapress.es

El Gobierno crea 49 nuevas cualificaciones profesionales

MADRID, 18 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, ha aprobado este martes cuatro Reales Decretos que renuevan el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Con esta aprobación, se crean 49 nuevas cualificaciones profesionales y se actualizan otras ocho ya existentes de 16 familias profesionales. Todas ellas están vinculadas a los once sectores productivos identificados como estratégicos en el Plan de Modernización de la Formación Profesional que está desarrollando el Ministerio.

Entre ellas, se establecen cinco nuevas cualificaciones vinculadas directamente con la digitalización, como son 'Instalación y mantenimiento de dispositivos y sistemas conectados, IoT'; 'Digitalización aplicada al entorno profesional'; 'Gestión de datos y entrenamiento en sistemas de Inteligencia Artificial basados en aprendizaje automático'; 'Gestión de la instalación, despliegue y explotación de sistemas de Inteligencia Artificial basados en aprendizaje automático'; y 'Diseño de interfaces gráficas, interacción y experiencia de usuario en dispositivos digitales', pertenecientes a las familias profesionales de Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicaciones y Artes Gráficas.

Asimismo, otras nueve cualificaciones de nueva creación pertenecen a la familia profesional de 'Actividades físicas y deportivas'; seis están vinculadas a 'Edificación y Obra Civil', dos a 'Energía y Agua', cinco a 'Hostelería y Turismo', cinco a 'Transporte y Mantenimiento de Vehículos', dos a 'Imagen y Sonido' y otras dos a la familia de 'Servicios Socioculturales a la Comunidad', entre otras.

Según indica el Ministerio, con la entrada en vigor de estos cuatro Reales Decretos, el catálogo suma un total de 736 cualificaciones profesionales.

EL PAÍS

Los protocolos contra el suicidio entran en la escuela: “Algo les pasa, no es una llamada de atención”

Cinco autonomías aprueban en los últimos meses guías para prevenir las conductas autolesivas y actuar ante la ideación suicida de los alumnos. Los docentes se sentían desprotegidos ante el aumento de casos

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 19 ENE 2022

Hace unas semanas, una alumna de 15 años de un instituto público de Zaragoza le confesó a una de sus profesoras lo que consideraba un secreto. Le contó cómo había planificado su muerte y que estaba decidida a hacerlo. “Por favor, no se lo digas a mis padres”, le pidió. Unos meses antes, el Gobierno de Aragón había aprobado por primera vez en el entorno educativo un protocolo para la prevención del suicidio y las autolesiones —daños físicos autoinfligidos—. Según esa guía, esa conducta respondía a una ideación suicida, considerada de riesgo alto. El equipo directivo la derivó a atención primaria, y allí le dieron una cita en la unidad de salud mental infanto-juvenil. La familia no acudió. Los sanitarios alertaron a los responsables del instituto de la falta y la directora volvió a la carga. Se puso en contacto con la familia y le explicó la obligación de asistir. “No le habían dado importancia, habían minimizado el riesgo”, explica la máxima responsable del centro. Un día más tarde, la alumna quedó ingresada.

En los últimos meses, comunidades como Aragón, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Baleares y Extremadura han aprobado protocolos para la prevención del suicidio y las conductas autolíticas en los centros educativos (tanto primaria como secundaria) urgidas por la sensación de “desprotección” y falta de herramientas de los docentes y por los datos oficiales. En 2020, el suicidio fue la segunda causa de fallecimiento entre los jóvenes de 15 a 29 años (300) por detrás de los tumores (330). Hasta ese año nunca se había alcanzado una cifra tan alta en menores de 15 años (14 se quitaron la vida, siete niños y siete niñas). En 2020, se suicidaron 3.941 personas en España, el máximo histórico según el Observatorio del Suicidio. Las hospitalizaciones por autolesiones en la población de 10 a 24 años casi se han cuadruplicado en las últimas décadas: de las 1.270 en el año 2000 se pasó a 4.048 en 2020, según datos del Ministerio de Sanidad.

Esta misma semana la Asociación de Directores de Institutos de Madrid (Adimad) informaba de más de 200 casos de autolesiones en estudiantes de secundaria desde septiembre (en todo el curso 2020-2021 se registraron 250 casos de autolesión) y mostraba su preocupación por la falta de personal cualificado para atenderlos. “La salud mental y emocional de los alumnos nos preocupa muchísimo. Nunca habíamos tenido tantos casos y no tenemos suficiente personal ni en cantidad ni en calidad”, aseguró Adimad —que agrupa al 85% de directores de institutos de la región—.

“Nos llegan casos de chavales que se autolesionan o que están medicados y abusan de los antidepresivos que les han recetado, intentos deliberados provocados por una situación emocional muy dura. Son nuestros alumnos y tratamos de hacer lo que podemos”, añadieron desde Adimad. Madrid es una de las autonomías que todavía no ha aprobado un protocolo, pero desde la Consejería de Educación señalan que “se está terminando”. En la actualidad, hay publicada una guía y cada centro elabora su propio plan. En junio de 2021, el Gobierno estableció en la ley de protección de la infancia frente a la violencia que todas las autonomías deben aprobar un protocolo de prevención del suicidio en el ámbito escolar.

¿Qué conduce a un joven a querer quitarse la vida? “Es un fenómeno multifactorial”, señala Covadonga Martínez, psiquiatra del Hospital Gregorio Marañón —que tiene una unidad específica para adolescentes que se autolesionan, un hecho que se considera una probable antesala al suicidio—. El principal motivo es la presencia de algún trastorno mental (un 15% de los adolescentes lo sufren y en el 50% de los casos aparece antes de los 14 años, según la OMS), explica Martínez, pero también pueden ser disparadores la sensación de soledad o la percepción de falta de apoyo. Una situación estresante puede ser el desencadenante. “En la adolescencia”, añade la doctora, “la socialización es necesaria para el desarrollo, es la etapa en la que empiezan los trastornos mentales por el propio desarrollo del cerebro o los cambios hormonales”. Explica que los padres dejan de ser el referente y ese rol lo asumen los amigos. “Aumentan las demandas del ambiente, hay un mayor estrés social y están más desprotegidos”. Martínez considera vital que los protocolos de prevención hayan entrado en la escuela: “Hay que hablar del suicidio, pero hay que saber cómo”.

El hecho de autolesionarse tiene una explicación desde el punto de vista científico. “Algunos de estos jóvenes presentan un estado mental de disociación, les cambia el estado de consciencia y no sienten dolor al cortarse, al contrario, segregan endorfinas y lo viven como un momento de alivio”, explica María Mayoral, psicóloga clínica y coordinadora de Prisma, un programa de salud mental para adolescentes que el Gregorio Marañón puso en marcha en 2018 ante el aumento de ingresos. “Hay una idea generalizada y errónea de que lo hacen para llamar la atención; es mucho más complejo, estos adolescentes tienen una patología mental y necesitan la ayuda de un profesional”, expone.

Algunos de estos factores se dispararon durante la pandemia. El 28,6% de los adolescentes manifestó sentir “constantemente” aislamiento, soledad o abandono durante la formación *online* (el 33,9% de las mujeres y el 24,65 de los hombres), según el estudio *Experiencias y percepciones juveniles sobre la adaptación digital de la escuela en pandemia*, publicado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y BBVA. El 43,9% de ellos aseguró sentir ansiedad y estrés “con frecuencia”, el 34,7% falta de contacto con los compañeros y el

31% falta de apoyo y compromiso por parte del profesorado, así como problemas de convivencia en el hogar (24,6%).

Laura, la directora del instituto de Zaragoza en el que una alumna quedó ingresada hace unas semanas, cuenta cómo en lo que va de curso ya han activado el protocolo en dos ocasiones. “Siempre ha sido un tema tabú, no sabíamos cómo tratarlo. El año pasado nos contactaron desde el centro de salud porque consideraban que el problema había ido a más y teníamos que abordarlo en los institutos”. Desde septiembre, más de 450 miembros de equipos directivos de la región se han formado para saber cómo aplicar el protocolo. “Los que han llegado a esa situación límite no eran víctimas de *bullying* ni perfiles solitarios, eran algunos de los que han sufrido más de la cuenta los efectos colaterales de la covid”, cuenta la directora, consciente de que su rol no es el de hacer terapia, sino detectar posibles casos y derivarlos. La comunicación con las familias también forma parte de la formación que les dan desde la consejería.

Los falsos mitos: el silencio desactiva las redes de apoyo

Extremadura aprobó su protocolo el pasado diciembre —Cataluña, Canarias, La Rioja o Cantabria son algunas de las que todavía no lo tienen, mientras que Galicia o Castilla-La Mancha lo tienen desde 2017 y 2020, respectivamente—. En uno de los apartados del documento se desmontan algunos falsos mitos relacionados con el suicidio. “Hablar con la persona sobre su conducta puede incitar al suicidio”. No, explica la guía: “hablar con la persona sobre lo ocurrido disminuye el riesgo de que se produzca dicha conducta, le tranquiliza”. Otro ejemplo: “Es mejor mantener en secreto los pensamientos suicidas de alguien”. No: “Preservar el silencio y el tabú impide la activación de las redes de apoyo necesarias”.

Cualquier cambio repentino en la conducta del alumno puede ser un indicador. Si se detecta que ha cerrado sus cuentas en las redes sociales, que se aísla y se le ve solo en los recreos, que disminuye su esfuerzo, que empeoran sus notas, ausencias injustificadas o comportamientos inadecuados en clase cuando no son habituales en él. Esa detección es una de las mayores complicaciones, aseguran los docentes consultados, y por eso algunos protocolos, como el de Aragón, contemplan la figura del *alumno de apoyo* o el *ciberayudante*, estudiantes a los que se forma para que detecten situaciones de riesgo o acoso en el centro o las redes sociales.

María, estudiante de 4º de ESO, es una de ellas. “Aprendí a darle la importancia necesaria a los pequeños detalles, ya sean cara a cara o mediante una pantalla. No somos espías, sino que no queremos que a nadie le suponga un tormento venir cada mañana al instituto por cómo los demás le tratan”, cuenta. Gracias a ellos, en su instituto se han detectado este curso varios casos. Ana Montagud, vicepresidenta del Observatorio de la convivencia y contra el acoso escolar de Aragón y responsable del protocolo, señala que son “estructuras informales de apoyo”, ayuda entre iguales. “Les enseñamos lo que no hay que hacer: quitarle importancia o lanzar mensajes como “no pasa nada, ya se pasará” o “con la suerte que tienes”. No hay que mostrarse asustado, así no le ayudas a rebajar y estabilizar su estado anímico”.

Resultado del “drama social que vivimos”

“Encontrar a una chica inconsciente en el baño con una botella de vodka vacía no es un síntoma del fracaso de la escuela, sino del drama social que vivimos”. El que habla es Manuel, director de un instituto público de Madrid. Como otros responsables educativos, transmite que la estabilidad emocional de los estudiantes ha sufrido un duro golpe por la pandemia y los casos de autolesiones y los intentos de suicidio han aumentado, en muchos casos por fracturas en el clima de convivencia familiar. “Los profesores estamos muy preocupados, no lo sentimos como ajeno, el alumno necesita que alguien le escuche y la figura del tutor es fundamental”. Cree que uno de los problemas es la falta de comunicación entre los alumnos y las familias. “Muchas veces, desconocen lo que pasa en el cuerpo de sus hijos”. Manuel participó en mayo en las primeras jornadas escolares para la prevención del suicidio organizadas por la Comunidad de Madrid.

En esas jornadas les explicaron que los centros no tienen que entrar a divagar sobre posibles diagnósticos clínicos. Su misión es reforzar las conductas saludables entre alumnos. El afectado tiene que percibir el centro como un “sitio cálido donde se le escucha y se le manifiesta explícitamente que se le quiere”, cuenta José Antonio Luengo, psicólogo clínico y miembro de la unidad de convivencia y lucha contra el acoso escolar de la Consejería de Educación de Madrid. Además de estar pendientes de si falta a clase, los profesores deben observar si desarrolla miedos hacia las relaciones interpersonales, cuadros de ansiedad que le obligan a salir del aula o desvinculación relacional con personas que eran cercanas. La coordinación con la familia es crucial. “Si viene de un fin de semana infernal de estar llorando todo el día, el centro tiene que saberlo”. A la hora de tratar el tema con el grupo, la recomendación es no personalizar y respetar la intimidad de la persona afectada, pero sí plantear debates sobre qué es el dolor emocional, por qué nos tumba y qué se sabe de cómo prevenirlo.

En Valencia, que aprobó su protocolo en septiembre, la Administración se alarmó cuando advirtió en la base de datos de las incidencias que comunican los centros a la Consejería de Educación una tendencia al alza en autolesiones y tentativas de suicidio. “Igual que hicimos con el acoso o la LGTBIfobia, teníamos que diseñar una guía para frenar este problema incipiente”, indica Raquel Andrés, directora general de Inclusión Educativa

de la consejería, que este curso ha incrementado un 40% el número de orientadores en los centros para mejorar la atención psicológica que reciben.

"Necesitábamos ser rápidos, las autolesiones han aumentado a raíz de la pandemia, algo les pasa, no es una llamada de atención", comenta Eulari Gelabert, orientadora en un instituto de Mallorca —Baleares aprobó el protocolo en marzo—. "Tienen la sensación de que todo es provisional, de que cualquier cosa puede pasar... no llegábamos, es un tema que sobrepasa a la escuela y ahora nos sentimos más seguros, más preparados para abordarlo en comunidad", zanja.

EL MUNDO

El 24% de los estudiantes recurre a clases particulares para completar su educación

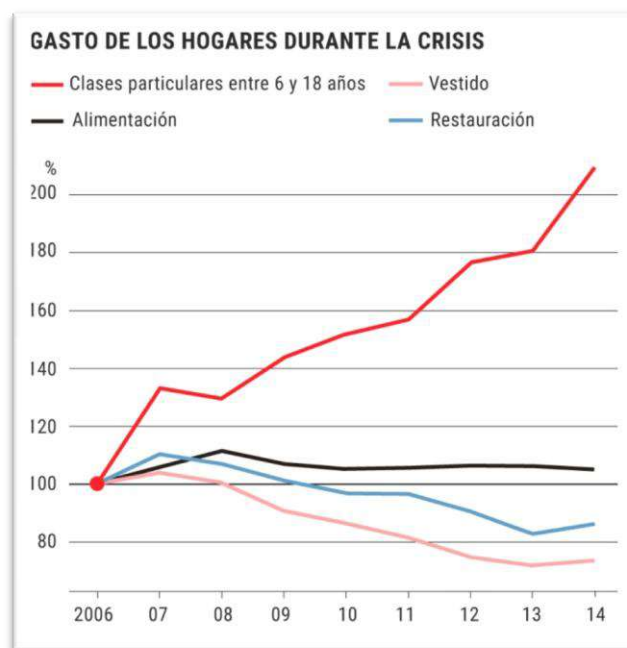
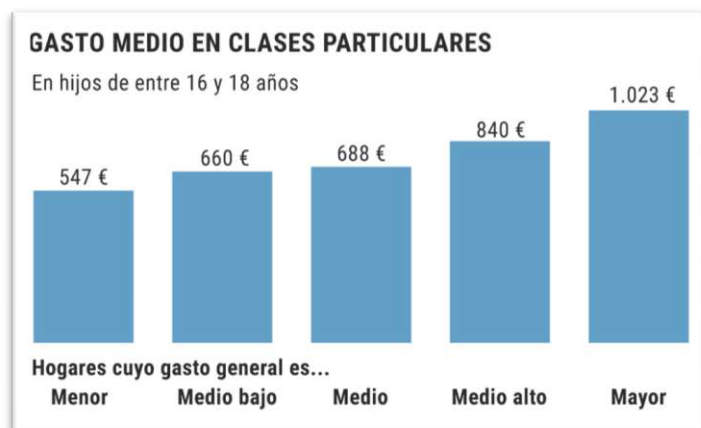
El gasto en profesores se triplica en una década y tiene cada vez más peso en el presupuesto familiar

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Jueves, 20 enero 2022

Durante la crisis económica las familias dejaron de comprar ropa, renunciaron a los restaurantes y racionaron las visitas al supermercado. Pero no prescindieron de las clases particulares, a las que recurren el 24% de los alumnos españoles y que suponen a las familias un desembolso medio de 751 euros anuales. "Ha pasado de bien de lujo a producto de primera necesidad", sostiene Juan Manuel Moreno, especialista principal de Educación en el Banco Mundial y profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Uned.

Moreno es el autor del primer estudio que estima el peso en España de la educación no formal, un sector privado no regulado que no expide diplomas y que con frecuencia está dentro de la economía sumergida. El trabajo, que este jueves publica el *think tank* EsadeEcPol, muestra que ese gasto está creciendo de forma sostenida, incluso durante la crisis, y que tiene cada vez más peso en el presupuesto familiar. En una década se ha triplicado: de los 246 millones de euros que suponía en 2006 ha pasado a 732 millones en 2017.

No estamos como en China, pero "la tendencia parece apuntar a una demanda creciente en todos los hogares, reflejando una conciencia cada vez más generalizada en todas las clases sociales de que invertir en clases particulares podría funcionar como condición para asegurar el acceso a las oportunidades de futuro de los hijos", señala la investigación.



A Moreno le ha sorprendido que donde más crece el gasto proporcionalmente es en los hogares con rentas medias y medias-bajas. ¿Por qué? "Las familias podrían estar bajando su confianza respecto a la escuela formal y recurriendo a clases particulares porque les dan una ventaja añadida a sus hijos que no encuentran en otra parte. Las familias ricas también lo piensan, pero su punto de partida era más alto porque son las que más gastan en clases", dice.

Entre los factores que pueden estar acelerando la demanda en España están "la percepción creciente de que la calidad de las escuelas ha bajado" y "la desconfianza creciente en las instituciones públicas, incluidas las escuelas, en un contexto de politización creciente del sector educativo y de recesión democrática".

También las "altas tasas de fracaso y repetición", un "clima generalizado de competitividad por entrar en la universidad" y el hecho de que las familias tengan menos hijos, lo que les "permite invertir más en cada uno de ellos" y, sobre todo, compensar el tiempo que no tienen "para ayudarles con las tareas escolares".

"Este trabajo confirma que la auténtica revolución educativa es que las familias están tomando las riendas de los itinerarios educativos de sus hijos. La escuela sigue siendo un lugar importante, pero su papel está menguando. Las fuentes del conocimiento están transformándose y, si la familia no encuentra en la escuela lo

que necesita, acude a la iniciativa privada", reflexiona el profesor **Gregorio Luri**, que recuerda que las asociaciones de padres "tienen más agilidad que otras instituciones" a la hora de observar los cambios sociales. Cita, por ejemplo, el caso de la Robótica: las AMPA fueron las primeras en convertirla en extraescolar, mucho antes de que lo hicieran los colegios.

El estudio de Moreno recuerda que cada vez hay más agencias y buscadores de profesores particulares. Las Matemáticas suponen el 65% del sector, que se centra en "recuperar y reforzar más que en ampliar y perfeccionar". Luri cuenta que ya se ofertan extraescolares centradas exclusivamente en organizar la agenda del niño. "Si los padres están dispuestos a gastarse el dinero en esto es porque los hijos lo necesitan".

europapress.es

Alegría asegura que no se va a eliminar la asignatura de informática del currículo de Bachillerato

MADRID, 20 Ene. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha asegurado que no se eliminará la asignatura de informática de Bachillerato y ha defendido que el Gobierno apuesta, como hacen la mayoría de países de la Unión Europea, por trabajar para que "la competencia digital y tecnológica traspase y recorra todo el currículo educativo", desde infantil hasta primaria.

"No (se va a eliminar). El currículo educativo, con esta nueva ley, cambia. Y buscamos y se introduce un concepto, lo mismo que está haciendo la mayoría de países europeos, que es trabajar a nivel de competencia", ha asegurado en una entrevista en La Sexta, recogida por Europa Press, en la que también ha recordado que las comunidades autónomas tienen la competencia para "poner en marcha todas las materias optativas" que consideren "mejor para su territorio".

Sobre la incidencia del coronavirus en las escuelas, la ministra ha explicado que el número de contagios es el más alto de toda la pandemia y ha querido poner en contexto los cifras de profesores aislados, unos 24.000 frente a 750.000 docentes en todo el país, lo que supone un porcentaje del 4/4,2 por ciento del total. En este sentido, Alegría ha defendido que las CCAA han puesto en marcha mecanismos para hacer las sustituciones en las escuelas que están funcionando.

"Hay casos concretos donde no se está atendiendo con la celeridad que debiera, pero por norma general, el cambio de profesores es prácticamente inmediato", ha dicho. "La escuela es un reflejo de lo que puede estar pasando en la sociedad. Seguimos apostando por la presencialidad. El control de la pandemia y el nivel de positivos e infectados es inferior al que puede haber en la sociedad", ha recordado Alegría, que ha reiterado que las escuelas son espacios seguros.

EL PAIS

De bien de lujo a primera necesidad: el gasto en clases particulares se triplica para que los niños sean más competitivos

Un informe revela que tras la Gran Recesión familias de diferente renta destinaron 732 millones de euros a sesiones privadas de apoyo. Un 24% de alumnos españoles de primaria sigue esas clases

ANA TORRES MENÁNGUEZ. 20 ENE 2022

Lo llaman educación en la sombra. Son clases particulares privadas a las que las familias acuden para reforzar los conocimientos de sus hijos en edad escolar. Contra todo pronóstico, la Gran Recesión que sacudió las economías familiares entre 2008 y 2015 no afectó al pago de estos servicios, sino todo lo contrario. En 2017 ese gasto se había triplicado en España hasta alcanzar los 732 millones de euros (fueron 246 en 2006). Esa inversión no solo se produjo por parte de las familias más adineradas, sino que creció entre las de clase media y baja, que sí redujeron su gasto en alimentación, ropa y restaurantes. Carmen, madre de dos hijos y dependienta, fue una de ellas. "Lo más importante para mí es el futuro de mis hijos, quiero que lleguen lejos y todos sabemos que para eso tienen que dedicar horas extra fuera de la escuela", comenta. Quieren que sus hijos sean competitivos en un mercado laboral cada vez más exigente.

Esos datos, extraídos del informe *Educación en la sombra en España: cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad*, publicado este jueves por el laboratorio de ideas EsadeEcPol y elaborado a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares del Instituto Nacional de Estadística (INE), son "preocupantes" porque pueden agravar las desigualdades educativas y sociales entre las familias que pueden pagar más y menos. "Los gobernantes tienen que poner en marcha políticas de calado para dar respuesta a esa búsqueda cada vez mayor de educación no formal, las familias tienen unas expectativas muy altas y ven la formación clave para el ascensor social, gastan lo que haga falta", apunta Juan Manuel Moreno, autor del

estudio y exasesor educativo del Banco Mundial. A su juicio, el hecho de que muchos alumnos de bachillerato dejen de ir a clase las semanas previas a Selectividad para que les preparen en academias privadas puede mermar a medio plazo la calidad de la enseñanza y la confianza de las familias en el sistema educativo.

En 2019, los hogares con mayor presupuesto (los que estaban entre el 20% de los que más gastan) invirtieron cinco veces más en clases particulares que los hogares con menos recursos. Las familias más adineradas gastaron 1.023 euros de media frente a los 550 que destinaron a ese fin las más pobres. En España, un 24% de los alumnos de primaria siguen sesiones privadas de matemáticas y ciencias, según el informe TIMSS de 2019, elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en sus siglas en inglés).

Ese mismo documento —que mide las competencias en matemáticas y ciencias de los alumnos de 4º de Primaria (niños de 10 años) en 64 países—, señala que según las respuestas de los estudiantes de esa etapa educativa en España, acuden a clases particulares para “recuperar y reforzar” contenidos más que para “perfeccionar” y “ampliar”. Un aspecto que puede ser radicalmente opuesto en Secundaria, cuando la exigencia es mayor y están a las puertas de entrar en la Universidad. “Existe una conciencia cada vez más generalizada en todas las clases sociales de que invertir en clases privadas asegura el acceso a oportunidades de futuro para los hijos”, precisa Juan Manuel Moreno, que actualmente da clase en la UNED.

Otro de los factores que influye es el hecho de que el número de hijos es cada vez menor y eso permite invertir más en cada uno de ellos. “Los padres y madres tienen menos tiempo para ayudarles con las tareas escolares y se hace necesario gastar en clases de apoyo”, añade. La Encuesta de Presupuestos Familiares, en la que basa el estudio de Esade, no proporciona datos sobre si el propósito de los hogares está más relacionado con la recuperación para los más rezagados o con el enriquecimiento para los más destacados.

Sara Sanz, monitora de educación infantil y madre de tres hijos, paga unos 100 euros al mes por clases particulares de inglés para dos de sus hijos (de nueve y once años). “Es un esfuerzo económico importante, pero tenemos claro que lo hacemos para que tengan más oportunidades laborales en el futuro, quiero que aprendan inglés y en el colegio los profesores están saturados y llegan hasta donde pueden”. En su caso, no ha tenido que pagar por clases de otras asignaturas porque están sacando buenas notas y el nivel en el centro “es bueno”.

A Esteban Álvarez, presidente de la Asociación de Directores de Institutos de Madrid —que agrupa al 85% de directores de institutos de la región— no le extraña ese crecimiento. “El presupuesto del Gobierno en Educación empezó a bajar con la crisis de 2007 y poco a poco empeoraron las condiciones en el aula, más alumnos por profesor. A la vez, el currículum seguía siendo y es muy rígido y enciclopédico y las familias buscan una atención más personalizada que no encuentran en los centros educativos, buscar cubrir las carencias de un sistema cada vez más competitivo donde una décima más en Selectividad te puede dar acceso a la carrera que quieres”.

Dolores, desempleada de 44 años, siente impotencia por no poder pagar clases particulares a ninguno de sus cuatro hijos. El sueldo de su marido, taxista, no da para tanto. “La impotencia que te genera no tener dinero y no poder dar a tus hijos lo que crees que necesitan es muy dolorosa, se produce una desigualdad brutal”, cuenta. Sus hijos han acudido algunos cursos al programa PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), financiado por el Ministerio de Educación y las autonomías para los alumnos con más dificultades académicas y menos recursos económicos. “El PROA tiene las plazas limitadas, no todos los que lo necesitan pueden entrar, son los centros los que deciden quiénes son los alumnos más necesitados”.

Según una encuesta de la empresa de formación Go Student de 2021, la principal razón por la que se invierte en clases particulares en España es la “dificultad de los niños con ciertas asignaturas”, especialmente con las Matemáticas: suponen el 65% de las sesiones contratadas. “En nuestro país la función de remediar y recuperar todavía pesa más que la de ampliar y perfeccionar, lo que a su vez implica que estamos en un estadio menos avanzado que el que se ve en muchos países asiáticos y europeos”, puntualiza Moreno. Un 80% de los estudiantes coreanos de primaria y un 90% de los japoneses siguen clases particulares.

Se trata de un fenómeno global y según ReportLinker —un laboratorio de ideas que hace seguimiento a la “industria global de las tutorías privadas”— estos servicios alcanzarán en 2027 un volumen de 218.000 millones de dólares en todo el mundo (aproximadamente el Producto Interior Bruto de Portugal en 2020). En Reino Unido ha pasado del 18% de los alumnos de 11 a 16 años en 2005 al 27% en 2019, con Londres rozando el 41%. En Alemania, se ha pasado del 27% en los 2000 a más del 40% en 2013, según el informe de EsadeEcPol.

THE NVERSATION

En Educación, cualquier tiempo pasado no fue mejor

Daniel Turienzo. Asesor técnico docente y profesor asociado, Universidad Camilo José Cela

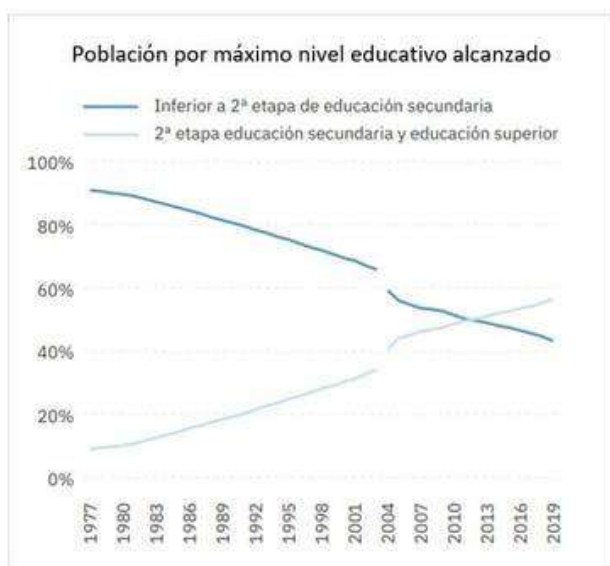
La idea de que la educación se ha deteriorado y que avanza irremediabilmente a la mediocridad parece haberse colado en el imaginario colectivo y en determinados círculos académicos. En este debate se critican

las recientes reformas, en consonancia con las tendencias supranacionales, acusándolas de alejarse del ideal ilustrado y de reducir la exigencia académica. Es común que se haga mención a la meritocracia, a la cultura del esfuerzo o se recuerden tiempos pasados.

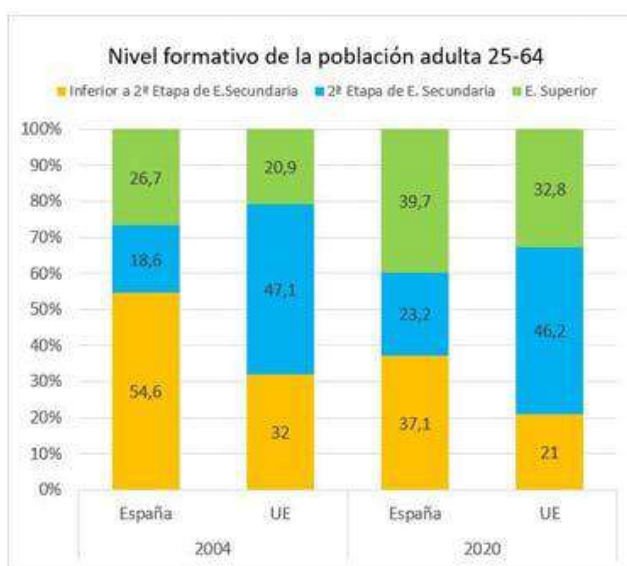
Apuntar que la educación está peor supone tomar tiempos pretéritos como medida comparativa. Pero cuesta saber cuál es el pasado que se añora, si el fracaso educativo de los años setenta (82 % a los 14 años) y su falta de plazas escolares (1,5 millones de menores sin escolarizar), la baja escolarización postobligatoria e infantil de los años ochenta (inferior al 70 %), la tasa de idoneidad de los noventa (58 % en 1994) o el abandono educativo temprano de los 2000 (32,2 % en 2004).

La necesidad de no olvidar el camino recorrido

En apenas medio siglo, en España se erradicó el analfabetismo, aumentó la edad obligatoria, se universalizó el segundo ciclo de Educación Infantil, se incrementaron las tasas de titulación y se produjo cierta armonización de la formación de la población adulta en relación con la UE.



Fuente: Estrategia España 2050



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEFP

En las últimas décadas se ha mejorado el acceso y permanencia en el sistema educativo, y se ha logrado que este sea más inclusivo y comprensivo. Se han incorporado amplias capas sociales, sin que los resultados se resientan, tal y como muestra PISA, donde las puntuaciones se han mantenido estables. Teniendo en cuenta que la mayoría de los indicadores presenta las mejores cifras de la serie histórica, cabe preguntarse cómo es posible que, sin evidencia sólida, la idea de la devaluación educativa haya calado tan profundamente en la sociedad.

Los argumentos en este sentido tienen que ver con la conceptualización de la educación como proceso selectivo de ordenación social, el hecho de juzgar a los estudiantes desde una óptica caduca o con exigir a la escuela retos que la superan.

La escuela como creadora de orden social

Uno de los argumentos esgrimidos está relacionado con la idea de que la escuela ha de servir a la ordenación social. Desde esta perspectiva, las capacidades innatas (lotería genética), el esfuerzo o las decisiones serían la base para asignarle a cada individuo un puesto en la sociedad. Se trasladan así a la educación obligatoria las ideas de competitividad y selección aplicadas en otras etapas o procesos como las oposiciones. Sin embargo, se obvian las desigualdades de partida y el hecho de que la educación constituye un derecho básico.

Esta conceptualización concede gran importancia al proceso de titulación y certificación. Se asume pues que el objetivo de la educación no sería el desarrollo de todas las potencialidades del individuo sino la elaboración de una lista de ganadores y perdedores. Esta visión es incompatible con el éxito de todos, puesto que los títulos se devaluarían a medida que lo obtienen más estudiantes.

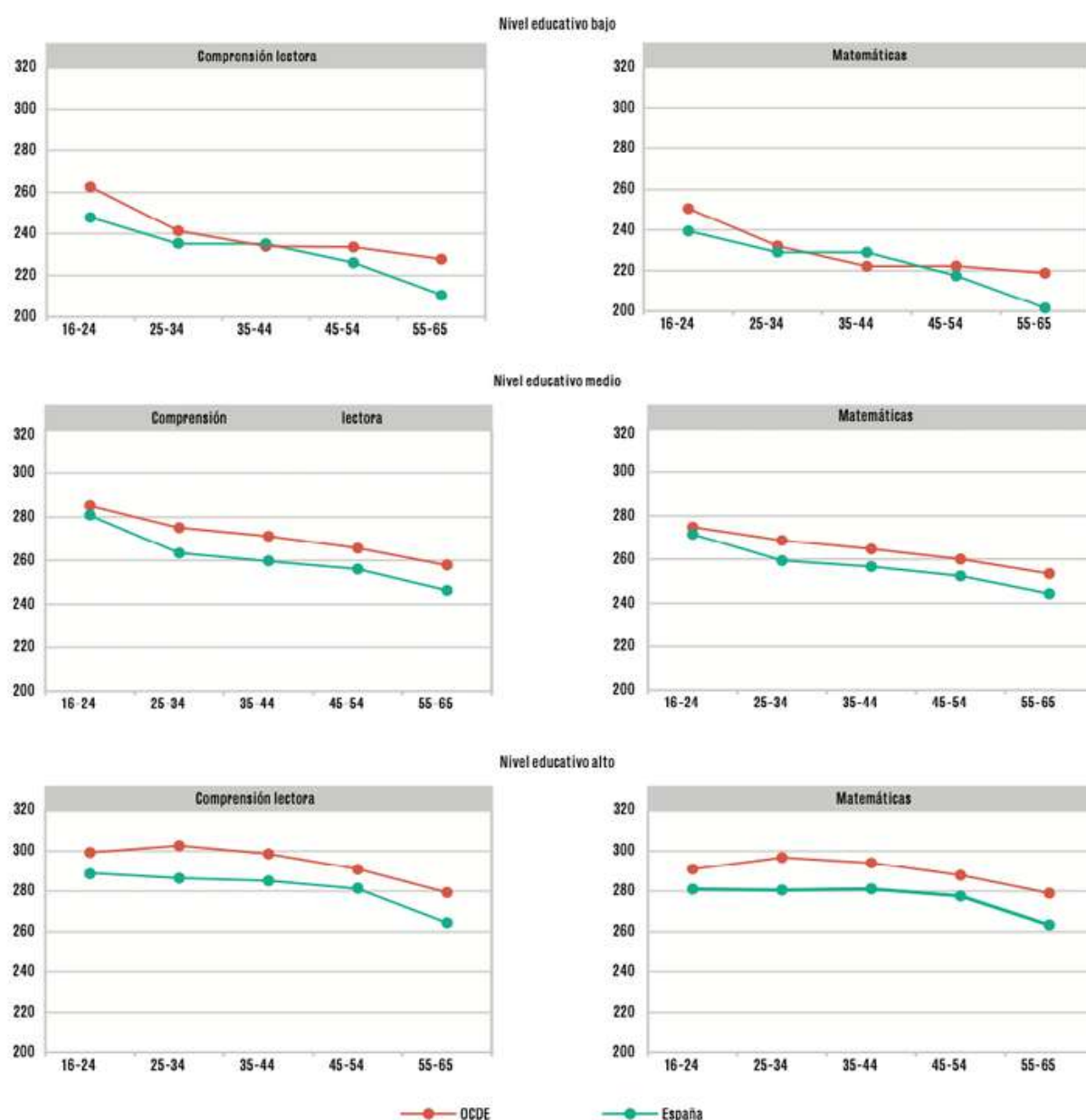
Por ello, se asume que un mayor nivel de exigencia conduce a más rendimiento bajo una suerte de **conductismo** naïf de premios y castigos. Por el contrario, la mayoría de los trabajos académicos coincide al señalar que el nivel competencial que poseen quienes han obtenido un determinado título no ha variado significativamente.

Nuevas competencias para un mundo cambiante

En un contexto en el que la información se multiplica de forma exponencial, parece claro que no es posible dotar a los estudiantes, durante la enseñanza básica, de los conocimientos y habilidades que necesitarán para hacer frente a las todas necesidades formativas de su vida futura. Además, los conocimientos relevantes cambian de forma vertiginosa. Por ello, son necesarias nuevas competencias, como la capacidad para aprender a aprender o el sentido crítico ante la información.

Aunque el paradigma de las competencias goza de cierto consenso, se juzga a las nuevas generaciones desde la óptica de los adultos, por desgracia en ocasiones caduca. Desde este enfoque, la educación se devalúa en la medida en que los estudiantes no poseen los conocimientos que en otra época se consideraban relevantes. Sin embargo, trabajos como PIAAC reflejan mayores niveles competenciales.

Puntuaciones medias en comprensión lectora y matemáticas en cada uno de los tramos de edad según el máximo nivel educativo alcanzado



Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (PIAAC). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Estas diferencias se deben no solo a la cantidad, sino especialmente a un aumento de la calidad de la educación.

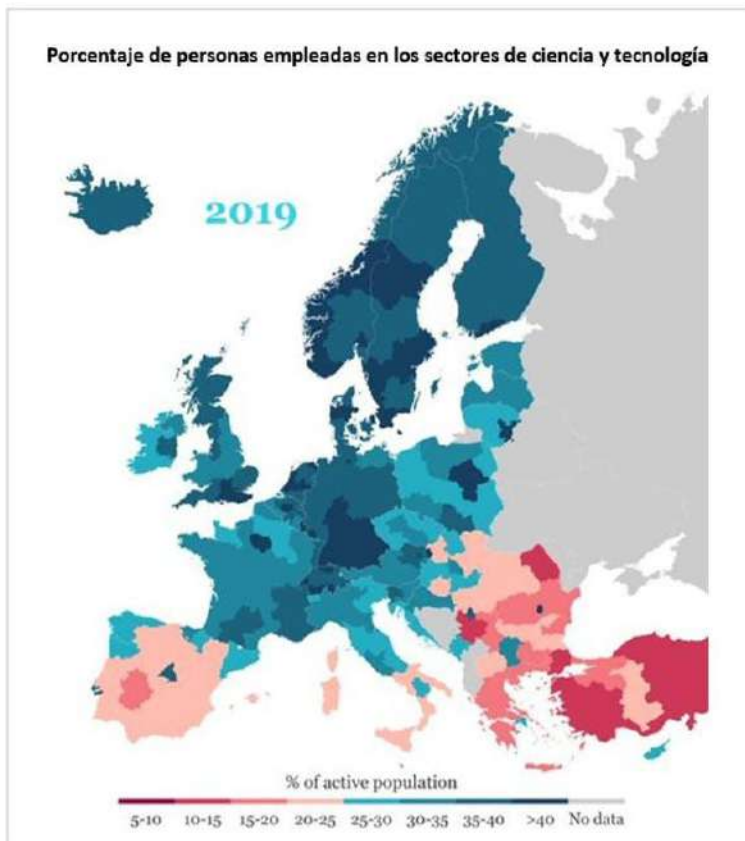
La educación como única vía de progreso social

Es frecuente que se conciba la educación como una herramienta para facilitar la movilidad social, la compensación de desigualdades o el progreso económico. Asimismo, cada día se incrementan las exigencias

que se le demanda a la escuela como institución, tales como la educación financiera, emprendimiento, educación sexual, educación socioemocional o robótica.

En este contexto, aumentan las expectativas y se señala injustamente a los docentes como responsables de no atender estas demandas por desidia o incapacidad. Las altas expectativas frustradas estarían detrás del desencanto con la educación.

Un ejemplo claro aparece con la relación entre educación y mercado laboral. Si los titulados actuales no logran trabajos de calidad o el nivel de estudios viene acompañado de forma automática en el progreso social, un análisis habitual es responsabilizar de esto a supuestas lagunas en la formación de los jóvenes. Este enfoque olvida la responsabilidad de la sociedad en la educación y la importancia del contexto social y económico en los resultados.

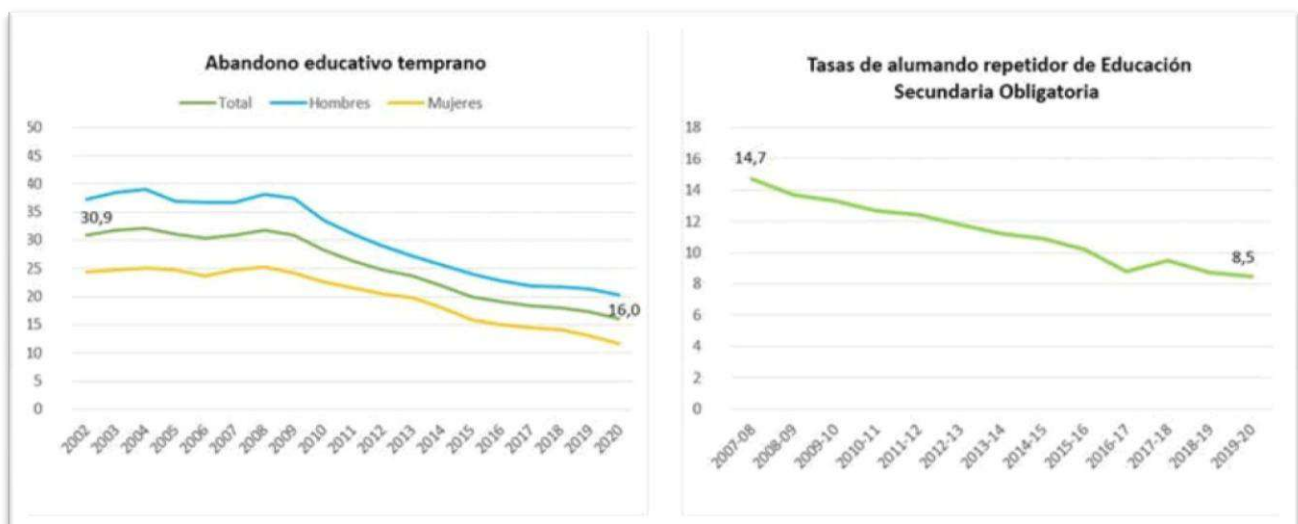


Fuente: Milos Popovic. Eurostat 2020

Pasos de gigante y pasos de tortuga

El progreso educativo es una tendencia generalizada que supera territorios e ideologías. No obstante, la mejora de las condiciones educativas y los avances producidos en términos de extensión de la educación o aumento de la inversión no se han traducido de forma directa en una mejora exponencial y proporcional de los aprendizajes. Es decir, se ha seguido avanzando, pero no con la magnitud esperada.

En ocasiones, en el debate público se priorizan temas que están alejados de los problemas reales de la educación. Es el caso de la teórica bajada de nivel como consecuencia de asumir un currículum competencial, la posible desmotivación del alumnado una vez se minimice la repetición como castigo o la incultura de la futura sociedad cuando se reduzca el carácter enciclopédico de las enseñanzas medias.



Las evidencias señalan que algunos de los retos más importantes de la educación tienen que ver con la equidad, más que con la supuesta devaluación. Tal es el caso del desigual acceso a enseñanzas no obligatorias, el abandono educativo temprano, la privatización (y mercantilización) de la educación, la disponibilidad de actividades complementarias de calidad, el apoyo a los estudiantes más desfavorecidos, la educación en la sombra, la segregación o la repetición.

Ser conscientes de los enormes progresos alcanzados ha de servir para afrontar con optimismo y ambición los retos de la educación, partiendo de un diagnóstico realista basado en la evidencia.

Los distintos tipos de memoria y su papel en el aprendizaje

Sylvie Pérez Lima. Psicopedagoga, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Jordi Perales Pons. Profesor tutor Màster trastornos del lenguaje y dificultades del aprendizaje, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

A veces recordamos cosas que ni tan siquiera sabíamos que teníamos memorizadas. O todo lo contrario: queremos recordar algo, que tenemos conciencia de haber aprendido, pero no somos capaces de poderlo evocar.

Frente a un examen, los alumnos solo se preguntan contenidos descontextualizados: de esta manera, pueden no ser capaces de evocar la respuesta, aún creyendo saberla; o les puede parecer que han olvidado todo lo que habían estudiado. Quizás no todo, pero sí gran parte. ¿Habían llegado a aprenderlo realmente?

No hay aprendizaje sin memoria

Memoria y aprendizaje van de la mano. Por mucho que hoy en día no suene innovador, y que las nuevas metodologías lo rechacen, es imposible desligar el aprendizaje de la memoria.

Para defender esta afirmación categórica necesitamos comprender en qué consiste la memoria, los distintos tipos de memoria que tenemos y conocemos y su implicación en los procesos de aprendizaje. Conviene aclarar también que el lenguaje nos traiciona a menudo, y que “aprender cosas de memoria” (a veces, como aclararemos, necesario) no es lo mismo que implicar la memoria para alcanzar los aprendizajes.

Tipos de memoria

Existe más de una memoria. Podríamos clasificarlas como memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

La memoria sensorial es inconsciente, constituida por información captada por los sentidos y enviada permanentemente al cerebro. En cambio, cuando dirigimos nuestra atención a una parte de la información, la memoria se hace consciente: es la memoria a corto plazo o memoria de trabajo.

Pese a que no solemos referirnos a este tipo cuando hablamos de memoria, la estamos utilizando continuamente. Para entender su funcionamiento, es útil pensar en ella como un espacio reducido en el que podemos guardar solamente cierta cantidad de información simultáneamente. Información que captamos del exterior o información que traemos a la consciencia.

La memoria de trabajo en clase

El funcionamiento de la memoria de trabajo depende pues de dónde enfoquemos la atención, y también de cómo de rápido procesemos la información con la que trabajamos.

En este sentido, hay alumnos cuya velocidad de procesamiento, es decir, el tiempo que requieren para guardar la información en esa memoria de trabajo, puede ser mayor. No quiere decir que no tengan capacidad para poder trabajar la información sino que no pueden acumular muchas cosas a la vez en la memoria de trabajo. Y a la inversa: otros alumnos pueden manejar más cantidad de información más deprisa.

La memoria de trabajo es la que permite que *podamos aprender*. Trabajar casi de forma física la información en nuestro cerebro, organizándola, comparándola con conocimientos antiguos, imaginando contextos, etc. Cuando tomamos consciencia de estar pensando, estamos poniendo en juego la memoria de trabajo. Entonces, ¿los profesores deben trabajar la memoria? En el caso de la memoria de trabajo, no hay duda.

La memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo sí es a la que normalmente nos referimos de forma coloquial cuando hablamos de “memoria”, y la podemos observar cuando recordamos aprendizajes, significados, etc.

En la memoria a largo plazo podemos diferenciar la que llamamos memoria explícita y la implícita. La memoria a largo plazo explícita corresponde a la memoria fruto del aprendizaje consciente, y puede darse con cierta rapidez. Son aprendizajes semánticos y con significado o autobiográficos y contextuales. Una vez el conocimiento ha sido elaborado en la memoria de trabajo podríamos decir que traspasa a la memoria a largo plazo. Del mismo modo que la memoria de trabajo es limitada, la de largo plazo es infinita.

La memoria a largo plazo implícita es no consciente, y se adquiere a través de la repetición, de la experiencia. También conocida como memoria procedimental, es imprescindible en el día a día, ya que nos sirve para el aprendizaje de habilidades. Habilidades motoras, como puede ser ir en bicicleta o coser, pero también, y muy relacionado con el ámbito educativo, las habilidades cognitivas, como por ejemplo aprender a leer.

Sin un aprendizaje automatizado, la lectura, como habilidad cognitiva, sería imposible. También la habilidad de solucionar problemas, planificar, etc.

Memorizar pensando

¿Entonces por qué decimos que debemos abandonar un sistema de aprendizaje basado en la memoria si tan importante es la memoria para el aprendizaje?

Porque aprender de memoria, tal y como entendemos coloquialmente la expresión, conduce irremediabilmente al olvido. No hace conscientes los aprendizajes, no usa la memoria de trabajo y enseña sin tener un verdadero conocimiento de lo que implica memorizar.

Se necesita aprender pensando, lo que no implica necesariamente una metodología innovadora, activa, lúdica o práctica. Si sólo “hacemos cosas” pero no hacemos que los alumnos piensen sobre aquello que queremos que aprendan, si no focalizamos su atención y hacemos que elaboren la información no habrá aprendizaje significativo.

Enseñar a los alumnos a usar y trabajar su memoria supone activar los conocimientos previos mediante preguntas, planteamiento de contextos reales o familiares; traer recuerdos a la memoria de trabajo. Y no sólo activar estos conocimientos, si no asegurarse que realmente los tienen. Sin este paso previo la reacción del alumno es memorizar, sin más, sin sentido. Sin conexión.

Y entonces es cuando se olvidan: no pueden volver a activar lo que creían haber memorizado en otros contextos, porque están vacíos de contexto y no han arraigado en lo que ya tenía la memoria a largo plazo.

Por ello es necesario profundizar en los distintos temas (muy diferente de añadir más y más contenido) ofreciendo múltiples situaciones, diferentes esquemas y consolidar con cada vez más ideas previas.

Buena y mala memoria

Cuando decimos que alguien tiene buena memoria nos solemos referir a su capacidad de recordar, de evocar aquello que ha quedado en la memoria a largo plazo. Y decimos que tiene “buena memoria” el que es capaz de poder recordar muchas cosas.

Cuanto más arraigado esté en la memoria un recuerdo y mejor hayamos aprendido, más fácil nos será *recordarlo*. Pero también se hace necesario desde la perspectiva educativa, facilitar este recuerdo, hacer que nos suene y dar pistas, no buscando sólo el recuerdo puro y libre, descontextualizado.

En los exámenes, lo que buscamos es la capacidad de recordar. Cuando pedimos a los alumnos que “estudien”, lo que deberíamos pedirles es que “practiquen si lo recuerdan”. Repetir e intentar “aprender de memoria” provoca que después no lo hayan podido recordar, aunque digan “me lo sabía”. Por ello hay que practicar el recuerdo, trabajar con la información, con los significados, y no sólo leer intentando memorizar.

Memorizar pues, no es aprender. Aprender es recordar.

MAGISTERIO

Plataforma de Docentes, en contra del nuevo modelo de oposición por "injusto"

La Plataforma Docentes por la Justicia ha criticado este miércoles el futuro real decreto que regulará las oposiciones del profesorado al entender que la nueva fórmula rompe con el acceso al empleo público por "igualdad, mérito y capacidad".

REDACCIÓN 14 de enero de 2022

Los maestros, profesores, estudiantes y opositores que aglutina la plataforma se concentrarán el próximo domingo, día 16, en la Puerta del Sol en protesta por el borrador de real decreto del Ministerio de Educación, uno de cuyos objetivos es acabar con la alta temporalidad entre los docentes. “Este colectivo ve cómo su esfuerzo y renuncia a todo por conseguir una estabilidad laboral, habrá sido en vano si finalmente se aprueba” esta normativa, según un comunicado enviado hoy.

A su juicio, la nueva forma de acceso a las plazas públicas del Cuerpo de Docentes Públicos “sería otorgando un peso desmedido a la experiencia profesional en centros públicos, favoreciendo de este modo a los interinos de larga duración para que sean ellos, y solo ellos, los que obtengan la plaza, sin pasar por un procedimiento que refleje la igualdad, el mérito y la capacidad, como exige nuestra Constitución”.

Para protestar contra esta medida, y defender unos procesos justos que den como resultado la excelencia en el colectivo de maestros en la escuela pública, la plataforma Docentes por la Justicia ha convocado una

manifestación el próximo domingo 16 de enero a las 12 horas en La Puerta del Sol, Madrid. El nuevo real decreto prevé que el examen de oposición tenga un peso del 60 % y el concurso de méritos un 40%.

Para acceder a la función docente en 2022, 2023 y 2024 habrá un concurso-oposición que será una única prueba con dos partes no eliminatorias. No obstante, se requerirá una puntuación media de al menos cinco puntos para el acceso a la siguiente fase del concurso, en la que se primará la experiencia previa con un máximo de siete puntos, la formación académica (dos puntos) y otros méritos (un punto), de acuerdo con el borrador.

Pedro Uruñuela: "Creo que la igualdad de oportunidades no existe en Educación"

El consejero de Educación de La Rioja, Pedro Uruñuela, analiza el comienzo del curso en la comunidad, la controversia producida por la Ley de Autoridad del Profesorado y el Programa de Igualdad de Género. La eclosión de la FP y la relación con la Concertada también fueron tema de debate.

JOSÉ M^a DE MOYA

Pedro Uruñuela se muestra crítico con el concepto de la pedagogía del esfuerzo, ya que considera que parte de una idea equivocada que no existe, la igualdad de oportunidades. Más que responsabilizar al alumno por su resultado, desde el Gobierno deberían ver cómo se hace la evaluación o cómo conectan con los intereses de los alumnos, comenta Uruñuela.

¿Cómo fue el comienzo del curso?

—Estoy satisfecho, pudimos tener al profesorado en su mayoría desde el primer momento en los centros, tanto de Primaria como de Secundaria. El problema que más me preocupa es que ahora mismo estamos con un porcentaje muy elevado de incidencia en alumnado de Primaria, por eso estamos deseando que empiece la vacunación.

¿Tomaréis alguna medida a largo plazo con respecto a la pandemia?

—Hemos mantenido los grupos burbuja en los centros que nos lo han pedido. Tenemos que **vacunar** sobre todo al alumnado de Primaria porque ahora mismo es el foco.

¿Tenéis un "plan b" en caso de que la curva no se doble?

—Yo en este momento creo y estoy confiado en que se va controlar, estamos entorno al 1% del total del alumnado que está siendo nuevo contagio. El año pasado estuvimos entorno al 2% en el total del curso.

Respecto a los nuevos currículos, ¿vamos mal de tiempo?

—Tenemos los borradores y estamos trabajando sobre ellos. Hemos constituido 24 grupos de trabajo en Infantil, Primaria y Secundaria. En Bachillerato aún no tenemos aprobado el definitivo en la Conferencia Sectorial, lo aprobaremos el día 22, en el resto están muy avanzados.

¿Cómo se puede enseñar por competencias si no se evalúa así?

—Yo planteé al revés esa pregunta, si no se enseña por competencias, ¿se va a poder evaluar por competencias? Tenemos un currículo muy basado en la asignatura, muy basado en los contenidos. Sin embargo, se pide que empiece a cambiar hacia una evaluación por competencia. Estamos intentando hacer un esfuerzo para traducir al lenguaje del día a día lo que son las competencias tanto claves como específicas de cada asignatura y se convierta en un lenguaje diario.

La Ley de Autoridad del Profesorado que os parecía bien derogarla. ¿Cómo ha sentado este asunto?

—Hay grupos importantes que lo aceptan y hay otros que se han opuesto. Me ha tocado explicar muchas veces que la autoridad es un concepto ético, mientras que el poder es algo ligado a una posición concreta en el sistema educativo. Otro tema que está siendo conflictivo es el relacionado con un enfoque más reactivo frente a un enfoque más *proactivo y restaurativo*.

¿No tienes miedo de que todo esto recuerde un poco a los primeros años de la Logse?

—Cuando llega la ley que obliga al estudio hasta los 16 años te encuentras con el rechazo y las malas conductas de los propios estudiantes, con la paradoja de que asegurando el derecho a la Educación son los propios alumnos los que la rechazan. Fue ahí cuando empecé a trabajar, investigar y estudiar el problema de qué respuesta teníamos que dar en el aula ante estas conductas contrarias a la convivencia.

Otra cuestión controvertida, el Programa de Igualdad de Género, ¿se ha avanzado en este tema?

—No hemos avanzado, porque hubo un reajuste de competencias y el tema pasó a la consejería de Participación e Igualdad y el Programa 2030. Pienso que es un tema clave en las escuelas, donde se generan determinados prejuicios y estereotipos.

En cuanto al Decreto de Evaluación del Ministerio, ¿cómo lo valora?

—Yo lo valoro bien y dentro del contexto del desarrollo de la nueva ley. Creo que algunos de los problemas que tuvimos con la LOE fue que hubo una disociación entre lo que decía la ley y lo que decía el decreto. Creo que lo bueno que está teniendo ahora es que los grandes decretos que se están preparando son coherentes con los planteamientos de las competencias. A mí el Real Decreto me gusta.

Por lo que he leído, eres un poco crítico con el concepto de la pedagogía del esfuerzo, ¿no?

–Sí, porque no me convence. Al final terminas responsabilizando al alumno del resultado que tiene. Parte de una idea que creo es equivocada, que es la igualdad de oportunidades. Eso no existe. Pienso que el derecho a la Educación es fundamental para todos los chicos y chicas y que estamos para garantizárselo. A veces, más que responsabilizar solo al alumno por su resultado tenemos que ver qué currículo estamos implantando, cómo conectamos con los intereses de los alumnos, cómo hacemos la evaluación, etc.

En este contexto ha sido polémica la medida de suprimir los exámenes de septiembre de la ESO, ¿eres partidario de que se supriman?

–Yo sí, porque hemos hecho un estudio de los últimos cuatro años y prácticamente no suponía ninguna mejora, y mucho menos después de haber decidido ponerlos en junio.

En cuanto a la eclosión de la FP, parece que por fin ha llegado su momento.

–Desde que he llegado a la Educación oí hablar de que había que reforzar la Formación Profesional, pero creo que ahora por fin se ha puesto en la línea y hay dinero para poder llevarla a cabo. Es un enfoque más orientado al trabajo, y parece que es un buen momento y no debemos desaprovecharlo. En La Rioja tenemos más alumnado en FP que en Bachillerato.

Otro tema polémico es la retribución de las prácticas de los alumnos. ¿En La Rioja sois partidarios de que se les retribuya?

–Se les está dando una pequeña ayuda. Deberíamos ser nosotros, desde la administración, quienes les demos una especie de beca, y no cargar tanto en las propias empresas que es lo que se está viendo con cierto rechazo.

Quería terminar con la siempre polémica relación con la Concertada, ¿cómo está la relación del Gobierno con la Concertada?

–Bien. Tenemos una relación bastante más positiva que cuando llegué. Me encontré unas medidas cautelares, con una supresión de unidades, un cierto rechazo. Yo he hablado mucho con ellos, he visitado los centros tanto públicos como concertados. Apoyo a los directores y procuro tener una actitud de diálogo. Había sensaciones que había que corregir, pero explicándolo se llega a acuerdos. Personalmente estoy satisfecho.

La Concertada, con este crecimiento de plazas en FP, se ha quejado de que no se les está invitando en la igualdad de condiciones a la hora de incrementar las plazas de FP. ¿Cómo está este tema en La Rioja?

–Todo el mundo quiere tener el máximo, y eso también pasa en La Rioja. Nosotros ahí jugamos un poco con la oferta que podemos hacer en relación con la capacidad de absorción. A mí me preocupa más que el año que viene todos los centros que imparten la ESO quieran impartir también primero de Formación Profesional.

¿Qué otro tema te parece oportuno comentar?

–En cuanto al tema de Infantil nosotros estamos muy contentos con recibir el dinero, lo queremos para las zonas rurales y con La Rioja vaciada, en el que entendemos que hay que hacer un esfuerzo por mantener esas escuelas.

Las asociaciones de Escuelas Infantiles también se están quejando porque no se cuenta con ellas...

–Sí, aquí les he recibido y algunas veces sí se quedan satisfechas y otras no. Estamos en un contexto de caída de la natalidad y eso se nota.

Marina Lombó: "La incidencia de la variante Ómicron está suponiendo un desafío para el sistema educativo"

REDACCIÓN Lunes, 17 de enero de 2022

Con la variante Ómicron llegó la sexta ola y el más difícil todavía para la gestión del COVID en los centros educativos. Así lo reconoce la consejera de Educación y Formación Profesional de Cantabria, Marina Lombó, en una comunidad que notificaba al Ministerio a mediados de la semana pasada un 2,84% del alumnado (2.554) y un 3,65% del profesorado (391) positivo o en cuarentena. De COVID y de otras cuestiones que le preocupan y ocupan (oposiciones, interinidad, fondos europeos, financiación autonómica) habla Marina Lombó en esta entrevista.

¿Están teniendo problemas para gestionar las bajas del profesorado? ¿Temen que este segundo trimestre ponga a prueba la capacidad de resistencia del sistema? ¿Está la presencialidad en riesgo en alguna etapa?

–Estamos gestionando el volumen más alto de sustituciones de nuestra historia. La incidencia de la variante Ómicron está suponiendo un desafío para el sistema educativo, al igual que para otros ámbitos públicos y, por supuesto, para la iniciativa privada. En apenas siete días, hemos tramitado más de 600 sustituciones. Desde este punto de vista la presencialidad está garantizada: contamos con las herramientas, la experiencia y los recursos humanos necesarios para hacer frente a esta situación y, además, contamos con bolsas de interinos suficientemente amplias para que no tengamos problemas en las coberturas. Y aquí he de hacer un

reconocimiento al personal de Recursos Humanos de la Consejería, que está haciendo un trabajo extraordinario.

¿Cuál es la principal diferencia entre el protocolo vigente hasta diciembre y el actual?

–Se ha cambiado la guía de actuación de casos, que deciden las autoridades sanitarias, no el protocolo de organización. Éste último es el que se ha realizado desde Educación y en el que se fijan, entre otros aspectos, la necesidad de establecer entradas y salidas escalonadas, la utilización de mascarillas en espacios interiores y exteriores desde el inicio de curso y demás aspectos. El de gestión de casos ha sido aprobado por la Comisión de Salud Pública, que integran el Ministerio de Sanidad y las Consejerías de Sanidad de las Comunidades Autónomas y a nosotros, como ámbito educativo, nos corresponde gestionarlo junto a los centros educativos. Es una guía adaptada a la actual situación, con una incidencia altísima, pero afortunadamente síntomas leves entre la inmensa mayoría de los infectados.

Cantabria ha sido pionera en el calendario pedagógico o en la estabilidad del personal interino, ¿el descenso de la natalidad (y por consiguiente, de alumnado –20% respecto a hace ocho años–) puede contribuir a una reducción de ratios, una demanda docente para mejorar la calidad educativa?

–Cantabria tiene ya unas de las ratios más bajas en toda España y nuestro objetivo es seguir dando pasos en ese sentido. Esta Comunidad Autónoma y este Gobierno está comprometido con el incremento progresivo de la calidad de nuestro sistema educativo. Y así se refleja en todos los indicadores.

¿Qué meta se plantean a la hora de reducir la interinidad? ¿Cree que la ley de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público ayudará?

–Como en el resto de CC.AA. aplicaremos la normativa básica contemplada en la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, que, junto con una tasa de reposición del 120%, hará que la tasa de interinidad docente disminuya considerablemente. Los procesos que marca la ley de estabilización los desarrollaremos en los años 2023 y 2024 y para antes de la finalización de 2024 la tasa de interinidad, respecto de plazas estructurales ocupadas, estará por debajo del 8% marcado por la nueva Ley. Pero aquí sí me parece importante destacar que, en los últimos años, el Gobierno de Cantabria ha ofertado siempre el máximo de plazas que nos ha permitido el Gobierno de España. Siempre.

Su comunidad se situó a la vanguardia con la llamada “pareja pedagógica” (maestr@ + TSEI) de las aulas de dos años, pero aún no ha concretado si la nueva red de 0-3 años va a ser íntegramente pública, como parecía inicialmente, o tienen previsto concertar guarderías privadas...

–Los fondos del Mecanismo y Resiliencia en el caso de Educación son de carácter finalista, los marca el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Hasta ahora, se nos había indicado que esos fondos europeos eran exclusivamente para la red pública. El Gobierno no nos ha trasladado un cambio en ese sentido. Respecto al personal, estamos aún a la espera de que el Gobierno regule el personal para la etapa 0-3, porque la nueva Ley de Educación establece que es competencia del Gobierno de España.

Desde la asunción de competencias educativas, Cantabria actualizaba las retribuciones cada cinco años: 1998, 2003, 2008. Sin embargo, van a cumplirse 14 años desde la última ocasión, mientras otros sectores autonómicos (Justicia, Servicios Sociales) lo han hecho recientemente, o su propia Consejería se propone volver a sacar cátedras, ¿Cuándo toca actualizar la retribución del profesorado cántabro, en este contexto de inflación?

–Las retribuciones de los empleados públicos se incrementan en función de lo que permiten los presupuestos generales del Estado que, como saben, son normativa estatal básicas y, por lo tanto, de obligado cumplimiento. También fue normativa de obligado cumplimiento la suspensión de los acuerdos firmados, tal y como se estableció en el Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio.

Así, las retribuciones se han incrementado lo que han permitido los presupuestos generales del Estado. Un incremento al que se ha sumado, además, las cuantías derivadas del acuerdo que alcanzamos con las organizaciones sindicales en marzo de 2018, que ha permitido un aumento de las retribuciones de todos los empleados (0,20% de la masa salarial en 2018; 0,25% en 2019 y, finalmente, 0,30 en 2020).

Conjuntamente (vía lo que permite de incremento y reparto de la masa salarial), la subida total acumulada para todos los empleados públicos entre 2018 y 2020 ha sido de un 8,21%.

¿Le preocupa la nueva financiación autonómica y las consecuencias para el sistema educativo cántabro?

–Cómo no nos va a preocupar. Cantabria gasta más en transporte escolar que toda la Comunidad en Madrid, con las diferencias de población entre ambas comunidades. Una financiación autonómica que no tenga en cuenta realidades como ésta, es decir, el coste efectivo de los servicios no será nunca un sistema justo, no puede serlo. Un ejemplo: transportamos a seis alumnos de los ocho que tiene el CEIP “San Andrés de Luena”. Un centro educativo con ocho alumnos. El coste del transporte por alumno supera los 8.700 euros al año. Y es una inversión –no un gasto, nunca la educación será un gasto– que estamos obligados hacer y en la que creemos, pero el Gobierno de España tiene que tener en cuenta esas realidades. No se puede afirmar que se defiende a los pueblos y plantearse si quiera un modelo de financiación que no tengan en cuenta que en comunidades como la nuestra, con la población dispersa, los servicios públicos nos cuentan a todos mucho, muchísimo dinero más.

¿Cómo llevan el desarrollo de los nuevos currículos, en el marco de la Lomloe?

–Van a buen ritmo y esperamos que para principios del mes de febrero estén finalizados los currículos de las materias reguladas en los diferentes proyectos de RD de enseñanzas mínimas (Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato). También tenemos preparada la parte dispositiva de los mismos y solo quedaría por empezar a desarrollar las optativas de oferta de la Comunidad Autónoma de Cantabria, que se publicarán con las Órdenes de implantación de dichos currículos. Se tiene previsto que todo pueda estar publicado en el mes de julio.

¿Ya está todo listo para que los centros afronten los cambios en la evaluación que se introducirán este curso, como el fin de las recuperaciones en Secundaria?

–Sí. Las modificaciones no son complejas, solo afectan a la promoción y/o titulación: una sola repetición por etapa dentro de la Educación obligatoria (una sola repetición en Primaria y otra en ESO). En Primaria la promoción será automática en los cursos impares y sólo en los pares (cursos finales de ciclos) se tendrá que decidir por parte del equipo docente la promoción o no del alumno. Además, en la etapa de Secundaria hay que recordar que desaparece la evaluación final extraordinaria. En Bachillerato, la mayor novedad es la posibilidad de titular con una materia suspensa, teniendo en cuenta los requisitos que marca el nuevo RD 984/2021.

¿Qué supondrá el desarrollo de la nueva ley de Formación Profesional?

–La revolución que está viviendo la Formación Profesional, y de la que la nueva ley es una pata importante, es uno de los cambios más necesarios para nuestra sociedad. La FP vive un momento de transformación profunda que era imprescindible y a la que ayudan que tres niveles de la administración –autonómica, estatal y europea– creamos que ese impulso es necesario. Yo estoy convencida de que el futuro de esta Comunidad Autónoma, el futuro de este país, está en la FP. Y por eso apostamos por crear más plazas, aumentar la oferta y acercarla cada día un poco más al tejido productivo, porque solo así tiene sentido: si da respuesta a las necesidades presentes y futuras de nuestras empresas.

La nueva ley pivota sobre un principio con el que estoy de acuerdo: que toda FP tiene que ser eminentemente práctica. En la práctica, toda la Formación Profesional será Dual, y eso es una estupenda noticia.

¿Qué le responde a quienes alertan del preocupante recorte en atención a la diversidad?

–Que no es cierto, al menos en Cantabria. No sólo no se ha recortado, sino que durante los últimos cinco cursos se han incrementado sustancialmente todos los recursos en esa materia, y eso en un contexto de reducción constante de alumnado. Es decir, que tenemos más recursos para atender a menos alumnos. Los datos lo dejan claro: en el curso 2015-2016 teníamos 212 docentes especialistas en Audición y Lenguaje, ahora tenemos 266. Ese mismo curso teníamos 265 especialistas en Pedagogía Terapéutica y 183 orientadores, ahora hay 317 y 201, respectivamente. Todo ello, repito con muchos alumnos menos.

¿Qué proyectos educativos tenían para la legislatura y hasta qué punto considera que se han llevado a cabo?

–Sin duda el COVID ha marcado gran parte de nuestra acción diaria, ha sido la preocupación constante desde marzo de 2020. Pero, afortunadamente, la Consejería cuenta con un personal comprometido y entusiasta. Estoy orgullosa de poder decir que, pese a las dificultades, hemos conseguido muchas cosas y conseguiremos más de aquí al final de la legislatura. Hemos reforzado como nunca antes a nuestros centros rurales, hemos inaugurado hace unos días la ampliación del IES “Valentín Turienzo”, hemos sacado por fin a licitación el nuevo Conservatorio de Música y Danza y Escuela de Arte de Torrelavega, hemos ofertado más plazas y más títulos que nunca antes en Formación Profesional, seguimos dando pasos para que esta misma legislatura la red de Centro Integrados de Formación Profesional sea una realidad.... Seguimos gestionando ese día a día marcado, es verdad, por la crisis sanitaria, pero sin descuidar ni un ápice ninguno de los asuntos de nuestra competencia.

Promoción y materias pendientes

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 17 de enero de 2022

La evaluación, promoción y titulación del alumnado, durante el presente curso escolar 2021-22, de acuerdo con las modificaciones de la Lomloe (2020) y su calendario de aplicación, están siendo objeto de desarrollo por las comunidades autónomas, a partir de la regulación establecida en el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se constatan los cambios más significativos, principalmente referidos a la promoción y titulación. Así, las decisiones del equipo docente no están vinculadas al número de materias pendientes y, con carácter general, promocionará todo el alumnado que supere las materias cursadas o tenga evaluación negativa en una o dos.

Para esto, la Lomloe (2020), en los cambios que introduce al artículo 28 de la LOE (2006), indica: “Los proyectos educativos de los centros regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación, de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas”. Esta última referencia, en el marco del desarrollo que acometen tales administraciones, en sus ámbitos, para establecer la evaluación, promoción o titulación del alumnado durante el presente curso, ha llevado, en algunos casos, a considerar

limitaciones, en cuanto al número o tipo de materias, cuando se trata de la promoción del alumnado con tres o más materias con evaluación negativa.

De manera que, ante la próxima publicación del real decreto que regule las enseñanzas mínimas de la ESO, se adelanten precisiones para que, con la implantación general del currículo, la organización y los objetivos de las enseñanzas, a partir del curso 2022-2023, el número de materias pendientes no sea un criterio de promoción. Las Administraciones educativas podrán establecer, por tanto, criterios para orientar la toma de decisiones de los equipos docentes, siempre que no impliquen la fijación del número ni de la tipología de las materias no superadas. Ante lo que pueden darse, con una desigualdad improcedente, distintos criterios entre el presente curso y el próximo.



Baleares quiere ampliar la evaluación competencial en su nueva ley educativa

El Parlamento balear está tramitando, desde hace algunos meses, la futura ley de educación del archipiélago. La semana pasada saltaba la noticia de que se eliminarían los exámenes memorísticos. Josep Castells, diputado de Més per Menorca, y responsable del cambio normativo matiza que se trata de apoyar la evaluación competencial frente a la memorística.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 17/01/2022

El pasado viernes un periódico digital balear publicaba el titular de que el Parlamento había aprobado la prohibición de los exámenes memorísticos. Así de tajante. El objetivo, según la información, es forzar la evaluación competencial.

El Parlamento balear está ultimando la tramitación de su primera Ley de Educación después de la asunción de la competencia educativa en 1998. La semana pasada, efectivamente, se aprobó una enmienda presentada por Més per Menorca, de la mano de Josep Castells. Lo hicieron, según comenta él al teléfono, lo grupos de la izquierda.

La enmienda dice, textualmente: «El sistema de evaluación de aprendizajes, que no podrá consistir en la simple verificación de la memorización de los contenidos, ha de adecuarse al enfoque competencial». Según explica Castells, el redactado anterior del artículo 122.1, al que corresponde la enmienda, no difería del que se aprobó hace unos días. El cambio sustancial es el explicar qué no debe ser el proceso de evaluación.

Para Castells, con este redactado, más allá de producir un cambio directo en la práctica educativa y evaluadora del profesorado balear, lo que pretende es dar seguridad jurídica al profesorado y los equipos directivos que están haciendo «proyectos innovadores», así como a las familias «más exigentes con la evaluación» de sus hijos.

En cualquier caso, Castells defiende la memorización en el proceso de aprendizaje, «pero otra cosa es repetir como un loro» lo que dice en clase o en el libro de texto.

Está de acuerdo Mario Devis, secretario General de la Federación de Enseñanza de CCOO en las Islas. Para él, el texto de la enmienda no hace más que seguir los pasos marcados por la Lomloe, a la que ha de dar respuesta por fuerza la ley que se está tramitando en Baleares. Devis cree que la educación debe ir más allá de la repetición de datos por parte del alumno para ir hacia un modelo en el que este sea más analítico, más crítico. Como docente de matemáticas lo ejemplifica en la no necesidad de que el alumnado se sepa todas las fórmulas, sino que pueda aplicarlas cuando corresponda. «Se trata, resume, de un cambio del sistema clásico del aprendizaje».

Un año de Lomloe: algunas luces y algunas sombras

Han pasado 12 meses desde la entrada en vigor de la Lomloe de la mano, entonces, de Isabel Celaá. Hacemos un repaso de los pros y los contras. El cambio curricular y lo que promete, el Estatuto Docente que no termina de llegar o la situación del personal técnico de FP son algunas de las cuestiones importantes de la ley

Pablo Gutiérrez de Álamo. 19/01/2022

Un año es poco tiempo para medir los logros alcanzados o no por una ley educativa. Máxime cuando en un porcentaje altísimo no ha entrado en vigor, al menos, en las aulas de la manera que se espera. Lo más importante, tal vez, la reforma curricular, no empezará a caminar hasta septiembre de este año, cuando de verdad lleguen los nuevos currículos a los centros.

Pero, en cualquier caso, un año es un buen momento para hacer balance de un proceso, el de la puesta en marcha de esta ley, que ha tenido algunas peculiaridades importantes. Primera, una pandemia global. La segunda, tal vez, la cantidad de momentos en los que se ha podido participar de una forma más o menos

directa, en los debates sobre lo que la propia ley pretende: un acercamiento a las competencias clave y a las metodologías más activas.

Tal vez, el primer punto a favor de la Lomloe es que llegó para sustituir la Lomce, una ley del PP, producto de una mayoría absoluta y sobre la que recaía el compromiso parlamentario de derogarla a la mayor brevedad posible. Una brevedad que para algunos no fue tanta como hubieran querido pero que, en cualquier caso, llegó finalmente.

El texto trajo muchas novedades y algunas más que llegaron con la tramitación parlamentaria. Más allá de quitar peso a la asignatura de religión o devolver los ciclos a la educación primaria; más allá de intentar evitar los conciertos a centros que segregan o eliminar la demanda social como una guía en la planificación de la escolarización; más allá de la supuesta eliminación de los centros de educación especial y de la apuesta, algo tibia, por la inclusión mandatada por la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Más allá de todo esto, si algo supone la Lomloe en el sistema educativo español es un cambio sustancial en el contenido y las metodologías educativas.

Competencias clave

El debate sigue en la mesa, a pesar de que haya quien no quiera reconocerlo o crea que no es excesivamente importante. Existe un grupo importante de docentes, principalmente de secundaria, que no ven con buenos ojos los cambios que la Lomloe traerá consigo en relación al currículo. Estamos a la espera de que se aprueben y publiquen los decretos de mínimos que darán paso a las comunidades autónomas para que hagan su parte de cara a septiembre de este año, cuando entrarán en las aulas.

Desde 2006, las dos leyes previas de educación han intentado introducir las competencias clave en el currículo. Para Fernando Trujillo, la LOE lo hizo de una forma abrupta, lo que supuso que no consiguiera los objetivos que se había propuesto. Y aunque la Lomce contó con el trabajo interno del grupo de innovación Atlántida, cuya labor en relación a las competencias viene de antiguo, lo que acabó siendo fue una enorme colección de listados de estándares de evaluación que volvieron prácticamente imposible la labor docente.

Parece que la Lomloe ha hecho los deberes en este sentido. No solo ha contado con «gurús» de las competencias, como César Coll, o con los miembros del grupo Atlántida, sino que una parte importante del trabajo de desarrollo de curricular lo han realizado docentes en activo (o casi) que pasaron buena parte de 2021 elaborando los decretos de mínimos. Es, seguramente, la primera ocasión en la que tantos profesionales de aula trabajan en la redacción de los contenidos, de los criterios de evaluación, de los objetivos de las materias, las competencias y las etapas.

A pesar de ella, no es algo que guste a todo el profesorado. Juan Quílez es docente de Física y Química en la Comunidad Valenciana. Junto a cientos de sus compañeros se ha posicionado en contra de la organización por ámbitos que se ha puesto en marcha en este territorio tras la cuarentena de 2020 para el primer curso de la ESO y que puede extenderse a 2º (una posibilidad que contempla la Lomloe y también la Lomce anterior).

Asegura este docente que «un debate sereno y pausado, con la participación de amplios sectores del profesorado (no solo del que resulta afín) podría haber tenido en cuenta la experiencia desarrollada, así como lo que emana de la investigación educativa». Cree este docente que se ha utilizado «un lenguaje florido», con «términos que suenan muy bien (aprender a aprender, aprendizaje competencial, enseñanza democrática, etc.)» pero que esconden, asegura, «una tremenda carga ideológica, asociados, además, a ideas educativas zombi».

Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación y FP es un auténtico histórico en activo. Ya vivió en su momento, la puesta en marcha de la Logse, aunque no lo hiciera en primera línea de decisión. Sí fue uno de los pilares fundamentales en el consenso que trajo de la mano la LOE. Gracias a sus habilidades negociadoras consiguió concitar el beneplácito de la patronal de la concertada, Escuelas Católicas. Ahora le ha tocado intentar repetir esa hazaña, aunque la oposición política, así como el bloque de la concertada se lo han puesto entre difícil e imposible.

Para él, el debate entre contenidos y competencias es estéril e inexistente. Las competencias no son sin los contenidos. Una idea que se ha lanzado insistentemente desde el Ministerio desde el principio el proceso pero que no ha calado entre los sectores críticos.

También Fernando Trujillo opina que el debate no existe en este sentido. Prácticamente prefiere pasar sin tocarlo. Asegura que este año ha sido, a pesar de las apariencias, bastante tranquilo. «No ha sido la debacle que se anunciaba», porque, asegura, las polémicas tenían poco recorrido y porque «técnicamente la ley no es mala».

Quílez no tiene problema con el «podado» de un currículo que prácticamente todo el mundo comparte que es excesivamente extenso. «Los programas curriculares están sobrecargados, por lo que convendría realizar un esfuerzo reflexivo de reducirlos para centrarse en lo esencial». A pesar de esto, sí critica que el currículo se centre en las competencias «que se plantean, dice, no de forma asociada a los contenidos, sino de forma independiente».

Una de las críticas más importantes que hace a la ley es la posibilidad de organizar las materias por ámbitos en la educación secundaria. Esta práctica se ha impuesto en la Comunidad Valenciana en el primer curso y es opcional en el 2º. Estaba previsto que la Conselleria de Vicent Marzá realizara una evaluación del impacto de esta organización el pasado curso, pero todavía no se conocen sus resultados. Para el docente «las distintas disciplinas poseen unos principios tanto ontológicos como epistemológicos que normalmente hacen inviable en la práctica (salvo en algunos casos particulares) el objetivo de fusionar varias asignaturas en un ámbito».

Estatuto Docente

Una de los puntos importantes que “escondía” la ley era la tramitación de un Estatuto Docente. La histórica demanda de los sindicatos para organizar y crear una carrera docente desde la formación inicial hasta la jubilación y que lleva parado desde el año 2007 cuando se renunció por última vez a ponerlo en marcha, volvió con la Lomloe.

El mandato de la ley era que en el plazo de un año desde la aprobación de la ley el Ministerio haría una propuesta documento para sindicatos y comunidades autónomas. Todavía no está terminado, aunque fuentes del Ministerio aseguran que es inminente el envío de la propuesta a los diferentes agentes para poder comenzar las negociaciones.

Aunque insisten en no buscar excusas, el hecho de que haya habido que gestionar una pandemia en el sistema educativo, así como las propuestas españolas para los fondos de recuperación europeos ha dificultado el cumplimiento a rajatabla de todos los plazos previstos.

En cualquier caso, hasta donde pueden hablar desde el Departamento que dirige Pilar Alegría, la propuesta que se lanzará no será de una única norma que recoja todos los cambios, sobre todo, porque estos afectarán a muchos textos legislativos. Entre otras cuestiones, habrá que modificar cierta normativa que afecte a los estudios universitarios por lo que habrá que negociarse con Universidades y con las facultades de Educación, por ejemplo.

Profesorado Técnico de FP

Otro de los puntos «oscuros» de la ley es el de la integración del profesorado técnico de FP en el grupo A1, como las y los docentes de secundaria. Desde hace años, este profesorado ha de contar con estudios universitarios para poder ejercer en la FP. Y desde entonces vienen reclamando que se les integre con sus compañeros dado que tienen los mismos méritos de formación y realizan una labor análoga.

La Lomloe venía a cumplir con esta exigencia, pero un año después todavía no se ha hecho nada al respecto. Así lo ve José Ramón Merino, de Stes. Para él, «no es que estemos en un proceso complejo, es que no se ha iniciado ningún proceso», afirma, para incluir en el grupo A1 a este colectivo. «No tenían que haber esperado un año, lo deseable es que lo hubiera hecho al mes siguiente, a los dos meses». Se podría haber hecho un camino análogo al que está siguiendo el cambio del Real Decreto de acceso, ejemplifica. «Es un proceso largo porque tiene que pasar trámites durante tres o cuatro meses; pero sabemos que el proceso está iniciado; pero con este profesorado no se ha iniciado ningún proceso». «Estamos muy disgustados, enfadados».

Tanto que este mismo día se ha producido una concentración a las puertas del Ministerio de Educación con representantes de diferentes sindicatos y de la Asociación de Profesorado de Enseñanza Secundaria y FP. Según un comunicado de esta última, el PTFP lleva 31 años «discriminado perteneciendo a un cuerpo diferente y a grupo profesional inferior, pese a estar en igualdad de titulación y mérito que el resto de docentes de secundaria» desde la aprobación de la Logse.

Desde el Ministerio siempre han asegurado que el proceso para poder integrar a este profesorado es más o menos complicado y laborioso, hay que cumplir con todas las garantías jurídicas posibles. Comenta Merino que el Ministerio les informó en abril del compromiso de negociar sobre este profesorado. «Nunca se produjo esa negociación ni nos dieron nada», asegura. El pasado 21 de diciembre se produjo la última reunión con los sindicatos. Merino afirma que les dijeron: «Textual, con carácter inminente os vamos a citar para presentaros ya cómo se va a hacer el paso al cuerpo de secundaria; hace un mes. No sabemos qué entiende el Ministerio por carácter inminente».

La Ley Maestra: una apuesta por la segregación y un atropello parlamentario **OPINIÓN**

Agustín Moreno. 18/01/2022

El Gobierno de la Comunidad de Madrid ha presentado su proyecto de “ley Maestra”, que no es otra cosa que una apuesta descarada por seguir desmantelando la educación pública en esta comunidad. Es una ley segregadora, que blinda y potencia la educación concertada, que unido a su resistencia a construir centros educativos públicos, hace que la libertad de elección real de las familias se oriente a la privada-concertada. También pretende incumplir la Lomloe dando conciertos a colegios contrarios a la coeducación, regalando suelo público a empresas privadas y publicando **rankings** de centros con los resultados de pruebas académicas. Por último, tampoco garantiza la educación inclusiva en todos los centros educativos ordinarios. Llamar “ley maestra” a esto, es el disfraz de la mentira y un insulto a nuestra profesión docente.

Su tramitación en la Asamblea de Madrid está lejos de cumplir cualquier procedimiento parlamentario mínimamente democrático. Se empezó con la acumulación de hasta nueve comparecencias en la Comisión de

Educación de organizaciones y entidades en una sola sesión (16 de noviembre de 2021), sabiendo que cada comparecencia supone una hora y diez minutos sin tiempos muertos, y sin parada para comer.

La primera reunión de Ponencia realmente operativa fue el 7 de diciembre de 2021. La Ponencia es la primera instancia de debate de enmiendas y búsqueda de acuerdos sobre el proyecto de ley. Se había acordado por consenso que la Ponencia se dedicaría a la presentación, debate, aprobación o rechazo en su caso de las enmiendas presentadas por los grupos parlamentarios a la ley: 8 enmiendas del PP; 72 de Más Madrid; 15 del PSOE; 44 de Vox y 30 de Unidas Podemos.

Horas antes, se nos comunicó a los portavoces de la Comisión de Educación (a través de WhatsApp) que PP y Vox había llegado a un acuerdo por el que presentaban 27 enmiendas transaccionales. En la reunión de la Ponencia se empezaron a debatir enmiendas y se resolvieron diez de ellas. Pero PP y Vox plantearon cambiar la metodología seguida para aprobar a la carrera su acuerdo externo e impedir el debate de las enmiendas del resto de grupos; proponían que los demás grupos expusieran en 5 minutos todas sus enmiendas y votarlas en bloque, adelantando que votarían en contra de todas ellas. Es evidente que no se podía romper la metodología consensuada ni cambiarla a mitad de sesión y aplicarla en esa misma reunión. Pero lo hicieron.

También pretendían que se votasen sus 27 enmiendas transaccionales en bloque, sin poder opinar sobre algo que empeora más aún esta lamentable ley. Ante la falta de acuerdo, PP y Vox votaron dar por cerrada la Ponencia y sus trabajos. Los tres grupos de Más Madrid, PSOE y Unidas Podemos no participamos en la votación, por considerarla contraria al procedimiento parlamentario que rige en estos casos y porque impedía el debate de las enmiendas.

La actitud del PP y Vox es una negación del debate y de la posibilidad de presentar y defender las 117 enmiendas elaboradas por los tres grupos parlamentarios progresistas. Es un hecho que PP y Vox tienen mayoría para sacar adelante sus acuerdos, pero no tienen patente de corso para saltarse los consensos, los procedimientos ni la democracia. Si tenían tanta prisa para aprobar la ley, podrían haber utilizado el procedimiento de urgencia.

En la reunión de la Mesa y portavoces de la Comisión de Educación del 10 de diciembre se pretendió dar por válido, como si fuera el dictamen de la Ponencia de la Ley, el texto elaborado por el letrado que asistió a la reunión de Ponencia del 7 de diciembre. Hay que recordar que en dicha reunión PP y Vox cerraron la Ponencia y no se permitió presentar ni debatir todas y cada una de las enmiendas de los grupos parlamentarios progresistas.

No se puede pretender zanjar la tramitación de la ley en Ponencia y en Comisión con una metodología con la que los grupos del PP y Vox impongan que se presenten todas las enmiendas de cada grupo en bloque y en pocos minutos, y se voten también en bloque decenas de enmiendas. Votar en bloque niega toda posibilidad teórica de intentar convencer en algo al resto de grupos, de presentar enmiendas **in voce** y de alcanzar algún acuerdo.

La metodología aplicada es una burla total rechazable por antidemocrática. Un paripé, que no respeta un mínimo procedimiento que permita exponer, debatir y valorar con un mínimo de sosiego las enmiendas presentadas. Hay que recordar, que son propuestas realizadas gracias a un trabajo común con las organizaciones más representativas de la comunidad educativa (sindicatos del profesorado, federaciones de AMPA, Marea Verde, plataformas en defensa de la educación pública y de la educación inclusiva, etc.). Cuando estas organizaciones fueron informadas, no daban crédito a lo que sucedía.

Por poner en contexto estas actuaciones, esta actitud se repite con el proyecto de presupuestos de la Comunidad de Madrid para 2022 y el acuerdo PP y Vox del 30 de noviembre de 2021. Un acuerdo sobre 13 puntos, donde la cuantificación apenas supone un 0,4% del total de los presupuestos (menos de 100 millones de euros, 62,5 de ellos dedicados a más cheques escolares que son un robo a la educación pública. Pero lo más sorprendente es que ponen por escrito una declaración cargada de sectarismo: "Con el presente acuerdo el Gobierno se compromete a no alcanzar ningún acuerdo total o parcial con otros grupos. Del mismo modo, Vox se compromete a no apoyar ninguna de las enmiendas a la totalidad ni parciales presentadas por los otros grupos presentes en la Asamblea".

¿Cómo se puede decir que no van a aceptar ni una sola de las 3.711 enmiendas que proponen a los presupuestos los tres grupos parlamentarios progresistas (UP 1.655; MM 1.581 y PSOE 475 enmiendas), sin analizar ni aportar soluciones coherentes a los problemas de la gente? Es la misma pauta antidemocrática, sectaria y autoritaria que se ha aplicado con la "ley maestra".

En conclusión, la actuación de las derechas con la tramitación de la "ley maestra" pone de manifiesto que entre PP y Vox hay un acuerdo de Gobierno, aunque Vox no tenga consejerías. El objetivo del acuerdo en un sabotaje del debate democrático y un cierre en la práctica del correcto funcionamiento de la Asamblea de Madrid. Y, seguramente, algo de mayor calado estratégico: apostar por un futuro gobierno de la ultraderecha en España encabezado por Isabel Díaz Ayuso.

La democracia se basa tanto en el respeto a los contenidos como a las formas, y con esta manera tan antidemocrática de proceder se pone de manifiesto el peligro que para la democracia tiene la fusión de esta

derecha **trumpista** y la ultraderecha. El autoritarismo demostrado indica que van a seguir atentando contra la Educación Pública de Madrid y contra los servicios públicos. Los hechos tienen consecuencias y la educación y la democracia se merecen un respeto. Solo la unidad de todas las organizaciones de la comunidad educativa con las fuerzas progresistas podrá detener esta tremenda agresión a la Educación Pública y este atropello a la Democracia y al parlamentarismo.

Agustín Moreno es Diputado de Unidas Podemos en la Asamblea de Madrid

Absentismo y covid: lo que la verdad esconde **OPINIÓN**

No es el momento, por todo ello, de seguir vendiendo discursos mediáticos y centelleantes sobre la presencialidad o la seguridad que ofrecen o no las aulas, una panfletada política que no disipa las dudas de la sociedad civil y de los trabajadores de la educación.

Albano De Alonso Paz. 19/01/2022

Los continuos cambios de protocolos, conjugados con las instrucciones publicadas en un ya lejano inicio de curso, arrojan un panorama incierto y lleno de dudas sobre la comunidad docente y los centros educativos en el momento actual. En una situación similar de número de contagios en los centros escolares, de contactos estrechos o de casos sospechosos, hace un año hubiésemos tenido muchísimas más clases confinadas. Sin embargo, ante la actual coyuntura la escuela funciona asumiendo verdades impensables, como dique de contención -o al menos eso es lo que se quiere- aunque lo cierto sea que navegamos en un limbo bastante preocupante, y con escasas soluciones hasta el momento.

El absentismo escolar siempre ha preocupado a nuestras instituciones y, en función de la región en la que estemos, se ha llegado a realizar una concreción normativa interesante y valiosa; sin embargo, esa normativa no atiende a la situación de excepcionalidad actual. Ni tan siquiera los tres escenarios posibles sobre los que se hablaba el año pasado (enseñanza en línea, semipresencialidad o presencialidad) responden a lo que se está viviendo en muchos puntos de nuestras geografías.

Late una preocupación especial y un lógico malestar ante un panorama incierto en el que la autonomía de los centros se refleja como un intento de solución arriesgado, un parche que pone en jaque a los consejos escolares, puesto que no sabemos hasta qué punto la Administración educativa nos respalda con las acciones que, con buena voluntad y con conocimiento de norma, programamos desde la gestión escolar y los órganos colegiados.

Nos encontramos, así, ante un horizonte de lo más variopinto, con múltiples aristas, sobre el cual también se tendría que haber hecho una amplia planificación en su momento, y no se hizo: en infantil y primaria, por un lado, con cada vez más casos de grupos completos confinados, además del creciente absentismo puntual en cursos clave para el progreso educativo de un estudiante.

En estos niveles educativos, buena parte de la clase podría a priori tener algún tipo de seguimiento educativo virtual, si partimos de la premisa de que se encuentran en buen estado de salud (al menos física). Sin embargo, el golpe emocional que esto supone en niños o niñas (recordemos lo que supone un aislamiento domiciliario estricto, tal y como lo solicitan las autoridades sanitarias), además, de las brechas sociales y, por supuesto, su escasa autonomía, los coloca en una situación de vulnerabilidad de tal extremo que se antoja una quimera apostar por un modelo no presencial. Y ese es el primer golpe que no hemos sabido encajar.

En la ESO, la problemática crece hacia otros derroteros. Se dibuja en esta etapa un mapa donde late la escasa competencia digital del alumnado (y también de una parte, admitámoslo, del profesorado), así como el impacto psicológico que sigue apenas sin medirse porque los centros apenas disponen de recursos para ello, y contar con otros agentes sociales en una época en la que el sistema está en enorme tensión es materialmente imposible.

Los docentes, además, en una coyuntura legislativa en la que se les ha pedido personalizar el aprendizaje, ven multiplicada su ingente labor, ya que sienten (con razón) que no es lo mismo atender a la individualidad o a la diversidad que procurar tapar los agujeros de un sistema carente de alternativas o propuestas que permitan que las familias cuenten con un respaldo socioeducativo en el caso de que su hijo o hija se tengan que quedar más de una semana en casa aislado.

En otras enseñanzas no obligatorias, como pudiera ser Bachillerato o FP, se antoja deseable un mayor grado de autonomía en el alumnado, así como de responsabilidad a la hora de atender a los nuevos requerimientos que se plantean con la educación a distancia. Sin embargo, admitámoslo: la realidad es otra y el sistema se tambalea desde el momento que el profesorado se maniatra a ver que no puede recurrir casi a sus instrumentos de evaluación tradicionales (exámenes) y se le abren nuevos dilemas ante el caso de que necesitase respaldo para reorientar su proceso de enseñanza, con un alumnado que poco a poco se irá quedando atrás, ya que carece en gran parte de la instrucción directa que puede ofrecer el docente en un aula.

Por todo ello, si ya el absentismo escolar era un problema antes de los embates de la versión más virulenta de la pandemia, la situación actual quiebra el sistema hasta límites inusitados. Las cifras de absentismo por grupo, las clases confinadas, las ausencias a cuentagotas de esos chicos o chicas que se quedan en casa por precaución al haber en sus familias casos positivos o personas vulnerables, etc., son situaciones que podrían haberse previsto por parte de las administraciones, más allá de los tres escenarios ya famosos y las reiteradas

modificaciones de instrucciones que nos conducen casi al origen de la emergencia sanitaria, cuando aún estábamos en pañales, aprendiendo del día a día. Y no se hizo.

No es el momento, por todo ello, de seguir vendiendo discursos mediáticos y centelleantes sobre la presencialidad o la seguridad que ofrecen o no las aulas, una panfletada política que no disipa las dudas de la sociedad civil y de los trabajadores de la educación.

Es el turno de reconducir el modelo sobre el que se sustenta la educación hacia una profundización definitiva en las competencias digitales de toda la comunidad escolar, más allá de la simple adquisición de dispositivos electrónicos para tapar las vergüenzas del sistema y determinadas brechas que son más profundas de lo que parecen, ya que tienen un origen estructural. Toca rearmarse para seguir avanzando y aportar, ante los nuevos dilemas, soluciones que impliquen revisar los errores que se han cometido, para no volver a caer en lo mismo y dejar de enmascarar, de una vez por todas, lo que la verdad esconde.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La Filosofía reclama su sitio

Los profesores se preparan para llevar su lucha a nivel autonómico como última esperanza para que la asignatura no desaparezca de Secundaria

14-1-2022. Mar Ferragut

Los profesores de Filosofía quieren dar a su asignatura la importancia que se merece. De la LOMCE, impulsada por el gobierno del PP, les dolió la forma cómo la asignatura quedó reducida al mínimo y se rebelaron contra ello, pero no les sorprendió mucho dado «el enfoque neoliberal» perseguido por su impulsor, José Ignacio Wert. En cambio, el varapalo de la LOMLOE, impulsada por un gobierno de coalición progresista, les ha desencajado más. A estos docentes les resulta incomprensible por qué el Ejecutivo de PSOE y Podemos ha incumplido un acuerdo unánime de la Comisión Permanente de Educación del Congreso de 2018 y ha sacado el pensamiento filosófico del currículo de Secundaria al no incluir la asignatura de Ética como materia obligatoria en 4º de ESO, además de eliminar la Filosofía como optativa.

En la proposición no de ley que todos los partidos aprobaron en 2018 (incluyendo el PP, que reconoció su error al quitar tanto peso a Filosofía con la LOMCE) se diseñaba un ciclo formativo de filosofía estructurado en tres cursos: una materia obligatoria de Ética en 4º de ESO (con la LOMCE Ética pasó a ser la asignatura alternativa a Religión); otra materia troncal de Filosofía en 1º de Bachillerato (el reducto que Wert respetó) e Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato, también troncal.

No fue nada fácil llegar a ese acuerdo, recuerda Esperanza Rodríguez, presidenta de la Red Española de Filosofía (REF) y profesora que lleva a sus espaldas ya décadas de reivindicaciones, reuniones con ministros y políticos de todos los colores y movilizaciones en la calle por esta asignatura (los docentes de filosofía viven en una lucha permanente por mantener vivo el pensamiento filosófico en el horario escolar). Por eso, en 2018 cuando la Comisión Permanente de Educación aprobó esa proposición de forma unánime, Rodríguez se sintió satisfecha pero se contuvo antes de lanzar los fuegos artificiales: «No lo creeré hasta que lo vea negro sobre blanco en el Boletín Oficial del Estado», recuerda que dijo en aquel momento.

Tres años después, tras un cambio de Gobierno y con una nueva ley orgánica de educación, la profesora por desgracia ha comprobado que hizo bien en desconfiar: el borrador de currículo de ESO y Bachillerato impulsado por el ministerio de Pilar Alegría no recoge esa idea del ciclo formativo de tres cursos y, aunque sí recupera la materia de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato, no incluye Ética en 4º de ESO como materia obligatoria y elimina Filosofía como optativa.

¿Por qué es para estos docentes un hecho tan grave que el Ministerio no contemple Ética como obligatoria en este curso? Por un lado, la actuación del Gobierno les duele porque se sienten traicionados y porque creen que este tipo de incumplimientos desvirtúan la democracia. Pero sobre todo salen a la calle y protestan porque ven inconcebible que los alumnos que no estudien Bachillerato finalizarán su escolarización obligatoria sin haber recibido ni unos mínimos de Filosofía.

Desde el ministerio de Educación, en concreto desde la Secretaría de Estado que dirige Alejandro Tiana, se ha contraargumentado que la ética está presente en la asignatura de Valores Cívicos y Éticos. Pero los profesores replican que a no ser que las comunidades autónomas decidan darle más peso, esta materia solo tendrá una hora a la semana e incluye tantos contenidos (la igualdad de género, la lucha contra el cambio climático, la «importancia social de los impuestos»...) que los docentes auguran que la parte de ética quedará muy diluida. Además, razona Rodríguez, no es lo mismo una asignatura como Valores, que es normativa (enseña las normas) que una asignatura como Ética, que es reflexiva (fomenta la reflexión sobre por qué existen esas normas y no otras). Y encima solo una hora semanal no basta para nada: «El pensar requiere tiempo».

Los docentes reclaman que se cumpla lo pactado y se recupere Ética y además piden al Ministerio que al menos mantenga Filosofía en la larga lista de optativas previstas para ESO (listado que incluye ocho materias, de Digitalización a Economía y Emprendimiento, pasando por Latín, Segunda Lengua Extranjera...).

Una vez que se apruebe el real decreto con el currículo de ESO, los defensores de la filosofía tendrán que llevar su batalla al ámbito autonómico. Algunas comunidades ya han dado pistas de por dónde van a ir. En Cantabria se ha anunciado la creación de dos optativas en Secundaria: Problemas morales de nuestro tiempo (dos horas semanales en 1º y 2º de ESO) e Introducción al debate filosófico (dos horas semanales en 4º de ESO). En la Comunidad Valenciana la movilización ha conseguido el apoyo del sindicato UGT, que ha asumido las reivindicaciones de este colectivo. Es de las pocas fuerzas sindicales que se ha mojado con el profesorado de Filosofía. En Madrid, la presidenta de la REF y el presidente de la Asociación de Profesores de Filosofía de Madrid (APFM), Enrique Mesa García, ya se han reunido con representantes de la consejería de Educación, aunque no tienen muchas expectativas.

Enrique Mesa García destaca un dato que a su entender dice mucho, y no bueno, sobre la LOMLOE: «En el nuevo currículo de ESO la palabra "filosofía" no aparece mencionada en ningún momento; la palabra emprendimiento aparece hasta 17 veces». Así, el representante de la APFM concluye con tristeza que «el nuevo modelo educativo busca apuntalar una nueva sociedad con mucho dominio sobre los ciudadanos, ahora el sistema educativo se diseña por factores laborales y de consumo». Y por ello, no hay sitio para la Filosofía.

Esa línea es la que sostiene también Carlos Fernández Liria, filósofo y profesor de la Universidad Complutense de Madrid: «Porque somos libres queremos ciudadanos, no esclavos; del mercado; queremos ciudadanos, no emprendedores; queremos ciudadanos, no átomos mercantiles. Queremos dar la libertad a las personas, y no dar la libertad al dinero para encarcelarlas. Por eso, queremos filosofía». De esta manera, el conocido profesor y divulgador animaba a los 10.000 suscriptores de su canal de Youtube a secundar la protesta que tuvo lugar en Madrid el pasado diciembre. En otro vídeo, Fernández Liria declama que es «paradójico y contradictorio» que el Gobierno, «como todo el mundo», considere «urgente» enseñar a los jóvenes «a discernir en la engañosa marea de impostura y *fake news* de internet» y sin embargo suprima «la única asignatura de la ESO que es capaz de enseñar qué es el discernimiento».

Esa idea de que la filosofía es más necesaria que nunca dada la complejidad del mundo actual es compartida por los impulsores del portal Filosofía&Co (filco.es): «Nos sorprende que, a pesar de que los tiempos que vivimos necesitan una fuerte reflexión y la filosofía no para de tener cada vez más fuerza e importancia y de llegar a más rincones también fuera de las aulas y la Academia, desde las instituciones se realicen movimientos en sentido contrario; el aula es un punto de partida necesario».

Defienden que la Filosofía tiene mucho que aportar a los estudiantes en Secundaria, tanto en un nivel cognitivo (dado que la curiosidad es «fundamental») como en un plano de desarrollo individual. Razonan que es un momento «de búsqueda de la propia identidad, de normas morales y de una ética propia» y este proceso «debe darse bajo el paraguas de una asignatura como Filosofía». Además, consideran que el pensamiento filosófico «tiene un papel fundamental en esta sociedad hipervisual en la que vivimos» ya que, sostienen desde Filosofía&Co, esta generación es «nativa digital» con lo que «su forma de estar en el mundo y de relacionarse es mediante imágenes» y saber relacionarse con las imágenes «de una forma crítica y no de una forma pasiva (en un mero consumo)» es necesario para su desarrollo.

¿No puede enseñarse ese discernimiento, esa capacidad crítica, de forma transversal en la escuela? «El pensamiento crítico es una habilidad transversal y, de alguna u otra manera, se trabaja en todas las asignaturas, pero la diferencia con la Filosofía es que esta hace del pensamiento crítico su bandera, el centro de su disciplina», matizan desde Filosofía&Co. «Es dudar de todo de forma radical y permanente», subraya Enrique Mesa García. Además, los impulsores de filco.es apuntan que el saber filosófico «nos permite entender mejor otros conceptos y problemas que aparecen en otras disciplinas» y ponen el ejemplo expuesto por el especialista en medicina interna y filósofo Benjamín Herreros: ante la complejidad de la medicina actual, que presenta muchos conflictos éticos muy difíciles de resolver, se ha desarrollado la ética médica o bioética, disciplina que ha adquirido tanta importancia que ya forma parte de los planes de formación.

Tanto la presidenta de la REF como la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía, también implicada en la causa, ven contradictorio quitar peso a esta materia en un momento en que el Informe PISA impulsado por la OCDE ha empezado a evaluar la llamada competencia global, entendiendo que ésta es tan importante para moverse por el mundo como las competencias que tradicionalmente se evalúan (matemática, lingüística y científica).

En un comunicado, los decanos de filosofía, además de pedir al Ministerio que incluya Filosofía como optativa en ESO y que fije una carga de dos horas semanales para Valores Cívicos y Éticos, reclaman que se añada al currículo de ESO esta competencia global: «Incluye dimensiones como conocimiento y comprensión aplicados a asuntos globales e interculturales y destrezas cognitivas centradas en el pensamiento analítico y el pensamiento crítico; en cuanto a las actitudes, incluye componentes como: apertura hacia otras culturas, respeto hacia otras culturas, el respeto hacia la otredad, la conciencia global y responsabilidad, y los valores que se juzgan universales: la dignidad humana y la diversidad cultural».

«La Unión Europea está empezando a subrayar la necesidad de introducir ética en la educación obligatoria, vamos en la dirección contraria», indica Esperanza Rodríguez. ¿Y los otros países, van en la buena dirección? En Gran Bretaña la filosofía nunca ha estado presente en la enseñanza básica, pero de siempre ha tenido un peso potente en las universidades privadas, quedando así como algo reservado para la élite, aunque ahora,

indica la presidenta de la REF, se están empezando a aplicar experiencias de filosofía para niños, durante la Educación Primaria. En Francia también se están llevando a cabo prácticas similares con los alumnos más pequeños, aunque lo habitual es que el pensamiento filosófico y la disertación tenga mucha importancia en los últimos cursos antes de la universidad (lo que sería nuestro Bachillerato). En Alemania no existe una asignatura como tal, pero sí hay distintos conocimientos relacionados que se imparten en diferentes optativas y además en cualquier carrera hay créditos obligatorios, asegura Rodríguez. En Italia la filosofía siempre ha tenido un papel importante y la materia forma parte del currículo de Secundaria.

España es un país con «una fuerte tradición ética» y siempre ha destacado el arraigo de la pedagogía de la Filosofía. Con cada nueva normativa la materia se tambalea, pero docentes y pensadores siempre están ahí, apuntalándola y saliendo a la calle para defender su espacio y recordar su importancia.

La primera semana de colegio del año deja una ola de profesores de baja sin sustitutos

Las administraciones trabajan en acelerar las sustituciones de las ausencias por COVID, mientras el personal docente se organiza para mantener las aulas abiertas

17-1-2022 | Mar Lupión Torres

Una vez más, el esfuerzo de profesores y equipos directivos está siendo clave para mantener los centros educativos en funcionamiento. En plena explosión de la sexta ola del COVID-19 y con una incidencia que supera los 3.000 casos por cada 100.000 habitantes, colegios e institutos luchan por seguir abriendo sus puertas a pesar del elevado número de bajas docentes por coronavirus y la falta de agilidad a la hora cubrir dichas ausencias. Según datos de CSIF, que aúnan las cifras ofrecidas por las consejerías de educación de las comunidades autónomas, la primera semana de vuelta a las aulas ha cerrado con una media del 6% del profesorado confinado tras dar positivo en coronavirus.

Preocupa especialmente la lentitud, en muchos casos, a la hora de enviar sustitutos. La saturación en la atención primaria sanitaria hace que, cuando se da un contagio detectado por un test realizado en casa, las citas para comunicar ese positivo y tramitar la baja laboral puedan dilatarse hasta 5 días. Toni González Picornell, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos Escolares (FEDADI), nos explica que «uno de los problemas que estamos teniendo es que, cuando un profesor da positivo, no se puede solicitar su sustitución hasta que se le da la baja médica formal. Es cierto que las consejerías están predispuestas a cubrir las ausencias, pero si no se tiene el documento oficial no se puede hacer nada. Está costando un poco. De todas las bajas reales, calculamos que se están cubriendo en un porcentaje por debajo del 50%».

Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, coincide en señalar una «falta de rapidez en los procedimientos para cubrir de inmediato las bajas. Acabo de hablar con el equipo docente de un colegio de la zona norte de Madrid y un profesor se quejaba de que se tardaban entre 3 ó 4 días en darle la baja y, por tanto, hasta entonces no se podía tramitar su sustitución. No hay procedimientos rápidos para cubrir esas bajas que son de un día para otro y se les puede plantear a los centros una situación imposible de gestionar. Los profesores y los equipos directivos están quemados y esto no ayuda a mejorar su situación. No nos preocupa la foto fija de hoy, sino de aquí a dos o tres semanas».

Con este panorama, los docentes vuelven a tirar de ingenio y de recursos propios para hacer frente a lo complejo de la situación. Mario Gutiérrez, presidente de sector nacional de CSIF Educación, destaca que «como han hecho siempre, están utilizando su profesionalidad y su buen hacer para normalizar algo muy complicado. Están movilizand o sustitutos, profesores de guardia, desdoblando profesores para dos grupos». «Y todo» —destaca— «en un momento en el que tienes que mantener distancias y grupos burbujas». Reprocha a las administraciones que «si se ha recortado, si no hay protocolos rápidos de sustitución de profesorado, dificultas el trabajo de los docentes. En muchos centros no se está dando clase normal esta semana».

Desde FEDADI nos cuentan que, en los centros de Secundaria «estamos contando con el profesor de guardia que, en coordinación con el profesor confinado, envía materiales desde casa. Hay casos en los que, si el profesor se encuentra en condiciones y voluntariamente quiere, imparte la clase a distancia». Sobre los equipos directivos, nos cuenta que «estamos dedicando gran parte de nuestra jornada a introducir positivos en el sistema, contactos, hablar con Sanidad, etcétera. A veces, tenemos que trasladar la realización de las otras tareas propias de nuestro cargo a horarios poco convenientes».

Vicent Mañés, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos de Infantil y Primaria, aclara que «en los centros de Primaria no tenemos profesor de guardia». En su caso, «hay maestros que normalmente hacen desdoblamientos para refuerzo, apoyos en una clase o docencia compartida. Estamos eliminando estos recursos para sustituir al compañero que está de baja. Es todo muy complicado porque no podemos juntar grupos, que es lo que se ha hecho siempre en un momento de urgencia». Mañés lamenta que «no se han dictado antes las instrucciones. Se ha hecho coincidir el inicio de los nuevos

protocolos con la vuelta después de las vacaciones, sin tiempo para reorganizar nada. En ese sentido, vemos que todo se está haciendo de manera precipitada».

En CCOO son muy contundentes a la hora de señalar a las comunidades autónomas como responsables de no haber tomado las medidas pertinentes para evitar lo que está ocurriendo. Francisco García insiste en que «ya dijimos que era prematuro prescindir de los refuerzos COVID, aumentar los ratios, reducir las distancias. Los expertos ya advirtieron de la necesidad de mantener las medidas que garantizaron el éxito del curso pasado. Sin embargo, las comunidades desregularon todo y hoy estamos en una situación explosiva que no sabemos dónde va a ir a parar». Cree que «se ha pensado con criterios de ahorro que están fuera de lugar». Además, denuncia que, de la financiación autonómica para la gestión de la pandemia en los servicios públicos esenciales que el Estado facilitó a las administraciones regionales, «se van a devolver 3.000 millones de euros sin ejecutar. Había dinero, es incomprensible. No se ha invertido y ahora estamos así. Es inexplicable que se devuelva dinero y se haya despedido a profesores y suavizado las medidas».

En la misma línea se expresa Vicent Mañés, que insiste en que «estas situaciones se solucionan con recursos personales. Venimos luchando desde principio de curso para que se mantuvieran los mismos recursos que el año pasado y en la mayoría de comunidades no se han mantenido. Si tuviéramos a esos docentes en plantilla para reducir ratios, hacer grupos más pequeños, ahora con una ola así tendríamos capacidad para flexibilizar grupos».

Pero la falta de profesores no solo afecta a nivel organizativo, también al ámbito pedagógico, tal y como apunta Ramón Izquierdo, secretario de política sindical de ANPE. Destaca que «el que falte un profesor, aunque el centro se apañe, no solventa el problema a nivel pedagógico. Por ejemplo, si falta el de Matemáticas y lo sustituimos con el profesor de guardia, posiblemente él no será profesor de Matemáticas». Reconoce que «es cierto que mucho profesorado está usando las plataformas de las autonomías para mandar tarea a los alumnos durante el tiempo que no están para que puedan trabajarla en el aula, pero hay materias en las que eso no se puede hacer».

17 comunidades y gestiones

Lo cierto es que la gravedad de este asunto varía entre autonomías, aunque preocupa en todas. En la Comunidad de Madrid, CCOO cifra en un 6% el personal docente que no ha podido incorporarse a su puesto durante los primeros 7 días del segundo trimestre. Esto se traduce en un total de 3.000 profesores ausentes, que se unen a un elevado número de faltas de alumnos. Desde el sindicato denuncian que las únicas medidas de las que disponen los centros madrileños se reducen a «abrir ventanas y la ventilación cruzada».

Esteban Álvarez es el presidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD). Nos cuenta que, aunque se está acelerando el mecanismo de sustitución, a finales de la semana pasada se había cubierto solo un 30% de las ausencias. Admite que se está gestionando la situación «con mucho esfuerzo y con una carga de trabajo impresionante». Además de suprimir las especialidades y colocar un profesor por grupo, «en los centros de Secundaria y FP estamos tirando de profesores de guardia, que suele haber 4 ó 5 de media en cada hora. Las medidas de seguridad se mantienen, el problema es que se están perdiendo muchas horas lectivas». En cuanto a los alumnos, calcula que «hay un 15% aproximadamente que no está acudiendo a los centros. Unos, por COVID; otros, por precaución». Lamenta que «estamos manteniendo la actividad educativa de una forma francamente mejorable. Es una situación que tendría que haberse evitado».

En ADIMAD se muestran muy críticos con la Consejería de Educación madrileña, a quien acusan de «plantear un curso como si no hubiera virus, con un número de alumnos por clase igual o mayor que antes de la pandemia y un número de profesores igual o menor que antes de la pandemia». Denuncia que los grupos de Secundaria «se han cerrado con entre 30 a 33 alumnos y los de Bachillerato, entre 35 y 38. La distancia de seguridad con este número de alumnos no se puede cumplir, es imposible hacerlo en un aula de 40 metros cuadrados». Por otro lado, reprocha a la Administración que «cuando en diciembre comenzó la subida de contagios, cuando los virólogos avisaban de cuál iba a ser la situación en enero, cuando el 18 de diciembre ya se decía que el pico se alcanzaría a finales de mes y que iba a ser muy alto, no se hizo nada. Se esperó. Nuestra conclusión es que, de nuevo, en Madrid el criterio económico es el que marca la política de la Consejería».

Desde el gobierno madrileño aseguran que se está haciendo todo lo posible para dar respuesta a las necesidades de los centros y que trabajan para suprimir los trámites burocráticos para la aprobación de bajas y la aceleración de las nuevas contrataciones.

En Andalucía, sin embargo, la Junta se congratula por la buena gestión que —consideran— están haciendo en esta sexta ola. Señalan que las ausencias de los profesores están siendo prácticamente las mismas que hace un año y que representan tan solo un 0,87% de la plantilla pública. Señalan que tan solo un 0,3% de los centros públicos recurrieron al procedimiento urgente de llamada telefónica para garantizar el servicio educativo, de acuerdo con los datos del departamento que encabeza Javier Imbroda.

Se trata de unos datos con los que no están de acuerdo los sindicatos, que elevan hasta el 3% la falta de personal en los centros y piden más recursos. La comunidad educativa tampoco se muestra tan optimista. Matilde López, presidenta de la Asociación Andaluza de Directores y Directoras de Centros de Infantil, Primaria y Residencias Escolares (ASADIPRE), califica la situación como «caótica». Relata que, en su centro «se ha incorporado un sustituto, pero porque la inspección lo ha reclamado, no por la agilidad de la administración. Es muy complicado. Ahora están empezando a dar bajas rápidas, pero el problema ha sido que un maestro daba

positivo y no tenía cita para pedir la baja hasta 5 días después. Entonces, no se podía enviar a un sustituto. Ha sido una locura en todos los centros por falta de previsión». Cree que a la administración «les ha explotado la bomba».

En el CEIP Jardines del Valle, del que es directora, han tenido que tomar medidas: «hemos quitado las especialidades, hemos puesto un maestro por grupo. Se prioriza la atención. Si sigue faltando, pasan a hacer la función de tutoras las compañeras de atención a la diversidad, de pedagogía terapéutica. Por supuesto, se recurre al equipo directivo y no se hacen ni las reducciones de 55 años, ni las coordinaciones de proyecto ni los proyectos de refuerzo».

Belén Navarro, vicepresidenta de la Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública (CODAPA), confirma que se está echando mano «de refuerzos, de especialistas, de desdobles como se puede». Y advierte de que, a finales del trimestre pasado «ha habido centros en los que se llamaba a las familias y les decían que estaban desbordados y que era mejor que no llevaran a los niños porque no podían atenderlos y se iban a quedar solos en una clase sin hacer nada. En este trimestre aún no ha pasado y espero que no ocurra, pero hasta ese extremo se ha llegado».

Aun así, Matilde López dice que «intentamos poner una sonrisa, no podemos hacer otra cosa. Yo estoy siempre animando, dándoles las gracias a los compañeros. El motor de lo público es el funcionario, que es el que está ahí». Reconoce que «hay un sentir de mucha crispación y desazón, es normal. Hay muchos sentimientos de desconcierto, esa es la palabra. Tenemos muchas ganas de que funcione, todos queremos tener las escuelas abiertas, pero hay que hacerlo bien».

Los opositores jóvenes rechazan el nuevo decreto para el acceso al profesorado

Consideran que la medida imposibilita casi por completo el acceso a una plaza en favor de los interinos de larga duración. Exigen al gobierno, administraciones y sindicatos que los escuchen

19-1-2022 | Mar Lupión Torres

Rosa tiene 30 años. Es Graduada en Magisterio, tiene un Máster en Neuropsicología y Educación —además del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria—, un C2 en inglés y se está preparando el doctorado. Desde 2019 es opositora. Ella es una de tantos opositores o interinos con pocos años trabajados a los que les afecta el nuevo decreto para el acceso a la función pública docente.

Este borrador, que está previsto que entre en vigor en abril, busca dar respuesta a las exigencias de Europa de poner fin a la alta tasa de interinidad que existe en el sistema de enseñanza español, en torno a un 25%. Desarrolla la ley para la reducción de la temporalidad en el empleo público que se aprobó el pasado mes de diciembre.

Los sindicatos calculan que, con este sistema, más del 90% de las plazas convocadas serán ocupadas por interinos. Cerca del 20% de ellas se otorgarán sin examen, a través de un concurso de méritos abierto a todo el mundo, pero con unas características que favorecen a los interinos. Para el resto de plazas, se seguirá la vía del concurso oposición, aunque con novedades: el examen tendrá dos partes que no serán eliminatorias y aumenta el baremo de la experiencia con respecto al de la formación. Este último, cae de los 5 a los 2 puntos.

Aunque ya son 12 las comunidades autónomas que se resisten a aplicar este nuevo método y han adelantado la convocatoria de las oposiciones —la última, Madrid— los opositores jóvenes están muy preocupados por la medida y denuncian la falta de respaldo por parte de las organizaciones sindicales.

Rosa nos cuenta que, con el baremo actual, «llego a los 5 puntos de formación académica. Ya que mi experiencia laboral no la puedo demostrar porque no tuve un contrato en condiciones, al menos a nivel académico puedo competir con la gente que tiene bastantes puntos de experiencia. Este nuevo decreto me frustra porque me deja sin opciones». Reconoce que «me han destrozado. Si no contaba ya mi experiencia laboral, ahora me dicen que, de 5 puntos de méritos académicos, me cuentan 2. He pasado de un baremo de entorno a los 8 puntos a quedarme en 4 y pico. Todo el esfuerzo de una vida, desde que me fui al extranjero a estudiar inglés con 18 años, no cuenta para nada». Defiende que «es sano competir, porque cuando no hay competencia, muchas veces no te sientes con necesidad de mejorar. No digo que yo sea mejor que otros, tengo la humildad de asumir que hay gente que está por encima y otra por debajo. Estoy a favor de una competencia sana. No me duele que una persona más preparada quede por encima de mí, no me molesta quedarme fuera por una persona que saca más nota porque tiene más méritos. Lo que me molesta es que entre una persona no los ha demostrado».

Rosa insiste en reconocer la valía de los interinos de larga duración, pero nos cuenta que en redes sociales se han producido tensiones con ciertos grupos: «hay quienes nos dicen que a base de dinero [invertido en formación] no se puede pagar una plaza. Si yo he podido pagarme dos máster teniendo un sueldo que, como mucho, ha llegado a los 1.200 euros, el que lleve trabajando 10 años en la pública ha tenido muchas más

oportunidades y recursos de pagarse un máster, dos o los que hubiera querido. Si no los tiene es porque no ha querido o porque ha tenido otras prioridades».

Cae la importancia de la formación

«Siempre tuve la espinita de la educación», dice Rocío, de 38 años y opositora a Formación Profesional. Hace 15 años se graduó como ingeniera técnica industrial y ha trabajado durante 10 años en el sector aeronáutico. Hace 3 se tituló en el MAES y desde hace 2 se prepara para conseguir su plaza, mientras cursa otro Grado y otro Máster. Asegura que, con el nuevo Real Decreto «es prácticamente imposible coger plaza. Antes los exámenes eran eliminatorios. El interino de muchos años, si no aprobaba la primera parte, no llegaba al final y no le contaba la experiencia. Ahora eso cambia». Confiesa que «casi me mareo cuando me enteré. Me matriculé en un Grado y un Máster para ir sumando puntos de formación, ya que no me llaman de la bolsa y no puedo acumular experiencia. Ahora se los cargan y la gente que estamos estudiante nos preguntamos qué pasa con nuestro tiempo, con nuestro dinero y, en definitiva, con nuestra vida. Entiendo que la persona que trabaja merece que se tenga en cuenta su experiencia, pero también es importante la formación. La experiencia no ha desaparecido nunca y el que trabaja también se puede formar». Dice que, con los números en la mano, «si saco un 10 y un 10 en los exámenes, el máximo al que aspiro es un 6,8. No queremos fastidiar al interino que trabaja, pero ellos tienen muchas opciones, que no se carguen las de los demás».

María, de 39 años, oposita al cuerpo de Primaria y señala que «la oposición es mi única opción para salir de una vez por todas de una situación de precariedad laboral». Licenciada en Historia, tras la crisis de 2008 y de trabajar en el extranjero en unas condiciones muy mejorables, decidió hacer el Grado en Magisterio, mientras trabajaba para costearse los estudios. A pesar de las dificultades económicas, consiguió finalizar su formación y acreditar su conocimiento de idiomas en inglés, francés e italiano. Afirma que «me están fastidiando la vida. Calculaba que con un 8 en la oposición y dada la situación de otras convocatorias, sacaría plaza. A seis meses del examen, anuncian esto. Es totalmente injusto. He estado haciendo todo lo posible por formarme, he apostado muy fuerte por ello. Siento que he tirado 5 años de mi vida. Tú sacas un 10 en la oposición, tienes formación académica máxima, pero no sacas plaza porque te quedas en un 6,8. Cualquier interino de larga duración que saque un 6, queda por encima de ti». María subraya que entiende que hay que estabilizar a los interinos de larga duración, pero que «han tenido muchas oportunidades de aprobar su plaza. Se nos está haciendo pagar el pato cuando no tenemos la culpa de cómo han llevado esto las administraciones. Creo que se están aprovechando de que no tenemos a nadie que nos respalde». Denuncia que «nos ha costado mucho hacernos oír. Hemos escrito a los diputados de las comisiones de educación y de función pública y no nos ha contestado ninguno. También a las comunidades autónomas y a sus presidentes». Asegura, además, que la mayoría de los afectados «no sabe que este decreto les perjudica. Muchas academias solo piensan en el negocio y les dicen que este decreto les beneficia».

Los sindicatos insisten en que el decreto «favorece a todos»

Uno de los principales reproches que hacen va dirigido a las organizaciones sindicales a las que les recriminan su falta de apoyo. Rosa estaba afiliada a CSIF, pero «dejé de estarlo porque vi que celebraran el decreto que me fastidia la vida de arriba abajo. Hablé con ellos y me dijeron que sí, que el sindicato estaba a favor y que nunca podríamos estar todos de acuerdo. Creo que más allá de lo que nos guste o no, hay que luchar por lo que es justo y establecer una competición real».

María explica que ha contactado con todos «y no nos apoya ninguno. Creo que es por una cuestión simple: sus cuotas las reciben de los interinos de larga duración que están afiliados en su mayoría porque necesitan respaldo en sus reivindicaciones. No solo defienden a sus afiliados, sino que mienten por sistema. Con el borrador en la mano, te das cuenta de que lo que dicen no es verdad».

Muchos argumentan que el decreto responde a una exigencia de Europa, pero María insiste en que lo que se pide desde Bruselas es «estabilizar las plazas, no a esas personas. Europa no puede decir a un gobierno cómo elegir a sus funcionarios. Lo que quieren hacer no es constitucional». Rocío añade que «los puestos públicos se ganan por oposición, hay que luchar las plazas y examinarse, no entrar por un golpe de suerte. Queremos tener opciones».

Al otro lado, los sindicatos, que insisten en que esta medida supone más oportunidades para todos. Maribel Loranca, de UGT reconoce que «es normal que la gente analice la realidad según sus circunstancias personales y entiendo perfectamente la posición de los distintos grupos de opositores». Pero recuerda que, entre 2007 y 2011, ya hubo «un sistema similar que simplificaba las pruebas de oposición y que primaba la experiencia docente. Funcionó bien y permitió entrar a opositores sin experiencia». Subraya que «si se permite que todos accedan a todo el proceso, se benefician todos los que se presentan. Si no se aplica este sistema, se producirá una reducción drástica de plazas, ya que solo saldrán las de reposición. Creo que, a mayor número de plazas, mayor número de oportunidades, tanto para los interinos de larga duración, como para los opositores libres».

Mario Gutiérrez, de CSIF, muestra su completo desacuerdo con las reivindicaciones de los opositores jóvenes y explica que su obligación es «buscar una solución equilibrada a un problema creado por las administraciones, que es la alta tasa de temporalidad. No les damos la espalda, cumplimos la legalidad del Congreso». Y apunta a que, con la negativa de Madrid a aplicar el decreto, «se encuentran ahora con 1.000 plazas en vez de 3.000, ¿quién se beneficia de esa reducción? Nadie y se perjudica a todos. Para que los jóvenes no tengan problema, exigimos que en todas las convocatorias salgan todas las plazas para que el aumento de las mismas haga que

todos se benefician. Yo sé que es difícil que llueva a gusto de todos, pero hay que mirar por el todo y no por lo particular, ese es el equilibrio que hemos buscado».

José Ramón Merino, de STEs Intersindical, cree que lo mejor es una doble vía «que, por un lado, responda ante el personal que está dentro y que tiene experiencia; y otra para quien quiere opositar y entrar en el sistema, gente joven y muy preparada». Considera que «las puertas tienen que estar abiertas para quien quiera entrar en el sistema educativo y el sistema necesita gente nueva. No se les cierran las puertas».