

ÍNDICE

[Líderes locales y regionales de la UE piden promover valores europeos en la Educación para preservar la democracia.](#) **EUROPA PRESS**

[Interinos y nuevos profesores](#) **EL PAÍS**

[La Junta pone en valor la función directiva de los centros educativos en unas jornadas en Algeciras \(Cádiz\)](#) **E. PRESS**

[Las ventajas de la FP Dual](#) **LA RAZÓN**

[Liborio López y Santiago Roura toman posesión como subsecretario y secretario general técnico de Ministerio de Educación](#) **EUROPA PRESS**

[Los sindicatos de profesores estudian nuevas huelgas: semanales en mayo e indefinida en junio.](#) **EL PERIÓDICO**

[El acoso escolar provoca la pérdida de hasta cinco meses de clase por curso, según un informe](#) **EUROPA PRESS**

[E2O, una segunda oportunidad para los jóvenes en riesgo de exclusión](#) **EL DEBATE**

[Educación presentará en los próximos días una guía de recomendaciones sobre ciberconvivencia en los colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Intelectuales, abochornados por la deriva educativa del Gobierno: «Adoctrina y perjudica la igualdad»](#) **ABC**

[Retrato del profesorado aragonés: el que menos cobra, más horas de clase imparte y más temporalidad tiene en España](#) **ELDIARIO.es**

[Los alumnos tendrán reglas diferentes para pasar de curso según en qué comunidad estudien](#) **EL PAÍS**

[El sistema de Educación gallego se sitúa como el más inclusivo de España](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los padres católicos presentan ante el Supremo el primer recurso contra el currículo del Gobierno](#) **EL MUNDO**

[¿Cuál es el horario oportuno para aprender?](#) **EL PAÍS**

[Otra propuesta ministerial fallida en materia de profesorado](#) **EL DEBATE**

[El pacto lingüístico, encallado por tercera vez en el Parlament](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación rebaja a 1.141 las plazas de interinos que se harán fijas en la región](#) **HOY**

[Los bachilleres de Madrid estudiarán la Historia anterior a 1812 y tendrán más limitaciones para graduarse con un suspenso](#) **EL MUNDO**

[Las editoriales de libros de texto trabajan contra reloj para tener los materiales listos para el próximo curso](#) **ABC**

[Educación recibe cerca de 820.000 solicitudes de beca para el curso 2022-2023, cuyo plazo acaba el 12 de mayo](#) **EUROPA PRESS**

[La Justicia resuelve que la destitución de tres docentes del Consejo Social del CIPFP Canastell es "contraria a Derecho"](#) **SOMOS L'ALACANTÍ**

[La segregación se enquistó en las escuelas catalanas](#) **ELDIARIO.es**

[La asignatura de Religión en el marco de las distintas regulaciones estatales \(I\)](#) **EL DEBATE**

[Más huelgas de profesores en Catalunya: estas son las fechas de un fin de curso agitado](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Cómo mejorar la comunicación sobre educación](#) **EL PAÍS**

[¿Dónde está la voz de la comunidad educativa en las propuestas de mejora de la docencia?](#) **THE CONVERSATION**

[Neuromitos en educación: ¿necesita cada cerebro un estilo de aprendizaje a medida?](#) **THE CONVERSATION**

[Castilla y León, Cantabria, Murcia y País Vasco tienen la mejor media en la EBAU de 2021 con un 7,2](#) **MAGISTERIO**

[Los grupos burbuja vuelven a mezclarse en el cole en esta nueva fase del Covid](#) **MAGISTERIO**

[Adoctrinar en la escuela, ¿sí o no? Sí, por supuesto, es imprescindible](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La codocencia ha llegado para quedarse \(y cooperar\)](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Marián López Fdez. Cao: «La educación visual también es instrumental porque sirve para la formación general»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Altos cargos de Educación de 16 países se reunirán en Valencia en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Los profesores españoles, a la cola salarial en Europa](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Líderes locales y regionales de la UE piden promover valores europeos en la Educación para preservar la democracia

MADRID, 29 Abr. (EUROPA PRESS) –

Los líderes locales y regionales de la UE coinciden en la urgencia de promover la democracia europea en la educación, en línea con los llamamientos de los ciudadanos dentro de la Conferencia sobre el Futuro de Europa. Este es el mensaje principal que se ha lanzado durante el debate sobre la promoción de los valores europeos a través de la educación para fomentar la ciudadanía de la UE en la sesión plenaria del Comité Europeo de las Regiones (CDR) de este jueves 28 de abril.

Los miembros del CDR también adoptaron un dictamen sobre el refuerzo de la democracia y la integridad de las elecciones que subraya la necesidad de una participación abierta, justa, pluralista y democrática a nivel local y regional. La promoción de los valores democráticos europeos es de particular importancia para contrarrestar las amenazas a la democracia y debería ser un elemento crucial en la educación de todos los ciudadanos de la UE, según el CDR.

Según las conclusiones finales de la Conferencia sobre el Futuro de Europa (COFE), se puede esperar un mayor seguimiento de las recomendaciones de los ciudadanos para introducir un nivel mínimo de educación sobre la UE y especialmente sus procesos democráticos. Durante el debate de la sesión plenaria del CDR, los líderes locales y regionales han confirmado que están dispuestos a aprovechar sus buenas prácticas existentes y crear herramientas comunes, de forma voluntaria y ascendente, y respetando plenamente la subsidiariedad, para promover la educación cívica para profundizar la comprensión de los ciudadanos sobre la democracia y los valores europeos, y fomentar el debate sobre la UE. También han señalado que los materiales y recursos didácticos innovadores beneficiarían a las escuelas y otras instituciones educativas en esta tarea. Con este fin, el CDR ha lanzado una convocatoria de ejemplos de mejores prácticas y, con sus miembros, ha recopilado cientos de iniciativas de este tipo en regiones de toda Europa.

El presidente del CDR, Apostolos Tzitzikostas, gobernador de la región de Macedonia Central en Grecia y jefe de la delegación de autoridades locales y regionales en el pleno del COFE, ha declarado que "con la guerra en Ucrania, estamos siendo testigos de que la paz y la democracia no son un hecho en Europa". "Nosotros, como líderes locales y regionales, debemos informar y empoderar a los jóvenes para que hablen sobre la Unión Europea. Nuestro objetivo es fomentar la ciudadanía y reforzar la apropiación de los ciudadanos. No podemos apoyar a Europa si no nos preocupamos por ella y si no aprendemos cómo hacerlo a diario. Por lo tanto, es necesario el desarrollo de abajo hacia arriba de un currículo europeo de educación cívica para promover los valores democráticos europeos, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática. Esto aumentará la conciencia del proyecto europeo, así como la participación de ciudadanos, especialmente por las generaciones más jóvenes, en los procesos democráticos de la UE", añade.

Dubravka Suica, vicepresidenta de la Comisión Europea para la Democracia y la Demografía, señala que, "como ex alcaldesa y maestra, acojo con satisfacción el llamamiento del Comité Europeo de las Regiones para promover los valores, las identidades y la ciudadanía europeos a través de la educación y la cultura, en el regional y local". "Desde las primeras etapas y a lo largo de toda nuestra vida, los debates informados necesitan ciudadanos informados.

El 9 de mayo, se presentará el informe final de la Conferencia sobre el Futuro de Europa a los presidentes del Parlamento Europeo, el Consejo de la UE y la Comisión en Estrasburgo", ha dicho. "Esta Conferencia es una celebración de nuestros valores, un espacio de libre debate y deliberación con el ciudadano en el centro, en contraste con los brutales acontecimientos de Ucrania. Es vital que la Comisión Europea y la El Comité Europeo de las Regiones, las autoridades regionales y locales, sigan trabajando en estrecha colaboración para hacer que nuestra democracia y las instituciones democráticas que la sustentan sean aptas para el futuro", concluye.

EL PAÍS EDITORIAL

Interinos y nuevos profesores

El Ministerio de Educación rectifica y reserva un 30% de las plazas docentes ofertadas hasta 2024 para candidatos jóvenes y sin experiencia

EL PAÍS. 30 ABR 2022

Los recortes y la crisis se han cebado durante mucho tiempo en la enseñanza pública, que arrastra una tasa de temporalidad desproporcionada. Para mitigar esa situación, Educación ha aprobado una normativa extraordinaria para este año y hasta 2024 que inicialmente iba a aplicarse a las convocatorias de 125.000 plazas de profesorado en enseñanza infantil, primaria y secundaria, correspondientes a otros tantos interinos. El objetivo prioritario es reducir la abusiva temporalidad en la docencia desde el actual 25% al 8%, según estima el ministerio. Se trata de una vieja y justa reivindicación del cuerpo docente y es también una exigencia

histórica de la UE a España. La normativa, sin embargo, ha vivido diversos vaivenes que delatan la dificultad de conciliar ese objetivo con la incorporación de jóvenes profesores, sin vulnerar los derechos de interinos que no obtuvieron su plaza por oposición en los planes aprobados en 2017 y 2018 por el anterior Gobierno del PP.

El primer modelo del ministerio excluía en la práctica la posibilidad de que jóvenes graduados ganasen alguno de los concursos. Las dos vías de acceso que trazaba la ley, un concurso oposición y un concurso de méritos, establecían condiciones favorables a los interinos al elevar la experiencia laboral hasta un 28% de la puntuación final (frente al 12% común) y al excluir la prueba del examen del concurso de méritos para los puestos ocupados de forma temporal desde antes de 2016. Esa normativa preveía una estabilización por encima del 90% de los casos, según cálculos sindicales. Las expectativas de los nuevos graduados equivalían a cero.

Las cosas han vuelto a cambiar tras el dictamen no vinculante emitido por el Consejo de Estado en el que recomienda no aplicar este sistema extraordinario a las plazas destinadas a cubrir la tasa de reposición de jubilaciones u otras causas de abandono. De acuerdo con eso, el ministerio ha accedido a reservar esa parte de las plazas a candidatos recién graduados, sin experiencia docente y con buena preparación para favorecer el objetivo indispensable de renovación generacional de métodos y formaciones. Para ello, un 30% de las 125.000 plazas se ofertarán en las condiciones normales de un concurso oposición. El rechazo del sindicato mayoritario en la enseñanza, CC OO, ha sido frontal. Aduce la ilegalidad de esa tercera vía y anuncia que interpondrá recursos contra las convocatorias de las comunidades para impedir "por todos los medios" que prospere la nueva normativa.

El deseable objetivo de reducir al 8% la temporalidad no puede llevarse por delante las expectativas de los jóvenes graduados sin experiencia porque resta al conjunto. No parece un despropósito que 37.000 de las 125.000 plazas ofertadas puedan permitir a nuevos profesores aportar desde las aulas su empuje y competencia al conjunto del sistema de educación pública.

europapress.es **ANDALUCÍA**

La Junta pone en valor la función directiva de los centros educativos en unas jornadas en Algeciras (Cádiz)

ALGECIRAS (CÁDIZ), 29 Abr. (EUROPA PRESS) –

La secretaria general de Educación y Formación Profesional de la Consejería de Educación y Deporte, Olaia Abadía, y el delegado territorial de Educación y Deporte en Cádiz, Miguel Andréu, acompañados del alcalde de Algeciras, José Ignacio Landaluze, y la subdelegada del Gobierno de la Junta de Andalucía en el Campo de Gibraltar, Eva Pajares, han participado este viernes en las VI Jornadas Provinciales de Directores de Institutos y Colegios, que han reunido a 160 directores gaditanos, organizadas por el Centro de Formación del Profesorado (CEP) de Algeciras - La Línea y donde la Junta ha puesto en valor la función directiva de los centros.

Según ha informado la Junta en una nota, en las jornadas, que llevan por título 'La función directiva: evaluación y gestión', la secretaria general ha agradecido "la magnífica gestión de los equipos directivos en estos últimos años de pandemia, una labor que no ha sido nada fácil, pero que ha permitido, gracias al trabajo colaborativo, que los centros hayan seguido funcionando de forma presencial y segura". Además, ha recordado "el compromiso" del recientemente fallecido consejero de Educación y Deporte, Javier Imbroda, de "despolitizar la Educación", un objetivo "que mantiene el actual consejero, Manuel Alejandro Cardenete, y que pone el foco en las necesidades del alumnado para su desarrollo futuro".

Por su parte, el delegado territorial de Educación y Deporte, Miguel Andréu, ha valorado el trabajo de los directores, "especialmente en estos dos últimos años" y ha destacado que los centros educativos "cuentan con una eficiente organización y gestión".

El alcalde de Algeciras, José Ignacio Landaluze, ha resaltado la importancia de este tipo de jornadas, argumentando que "es imprescindible dar a los jóvenes la mejor educación posible, siendo los centros escolares las principales herramientas para llevar a cabo esta labor, y no solo desde el trabajo diario, directo y permanente de los profesores, sino también desde la dirección de los mismos, que es la artífice de crear el adecuado marco en el que se lleva a cabo esta tarea".

El coordinador de la Asociación de Directoras y Directores de Instituto (Adián Cádiz), Andrés Martín, ha ensalzando la figura del consejero Imbroda y ha recalcado que "siempre contó en su proyecto con los directores".

Por su parte, el presidente de la Asociación de Directoras y Directores de Colegios (Asadipre), Antonio Palacios, ha puntualizado que "aunque tenemos os mejores ponentes, el aprendizaje es sobre todo humano por poder estar juntos y compartir experiencias".

En estas jornadas, organizadas por el CEP, Adián y Asadipre, se han impartido las conferencias 'Evaluación de la función directiva', a cargo de Manuel Jesús Sánchez Hermosilla, Inspector General de Educación, y 'Séneca desde la función directiva', por Paco Silveira, Jefe de Sistemas de Información de la Consejería de Educación y Deporte. La jornada se centra en conocer la normativa, ámbitos y procedimientos sobre la evaluación de la dirección educativa y los avances que se esperan implementar en la herramienta Séneca desde el perfil de gestión.



Las ventajas de la FP Dual

Ismael Sanz. 30-04-2022

La tasa de empleo de los jóvenes con titulación de FP media tiende a ser más alta que la de aquellos con titulación de Bachillerato (por 9 puntos porcentuales de media de los países de la OCDE). España sigue este patrón, ya que el 75 por ciento de las personas con edades comprendidas entre los 25 y 34 años con un título de FP de Grado Medio están empleados frente al 66 por ciento de aquellos de Bachillerato (OECD Education at a Glance 2021). En un trabajo realizado junto con los Profesores Jorge Sainz y Luis Miguel Doncel (URJC) para EY Insights y la Universidad Internacional de Andalucía mostramos que estos datos podrían mejorar más con la modalidad dual en la FP (e incluso en la Universidad). La modalidad dual permite a los estudiantes adquirir experiencia práctica en la trayectoria profesional elegida con programas de aprendizaje y formación profesional bien establecidos.

La FP Dual ha sido eficaz en los países en los que tiene un mayor alcance para tener un desempleo juvenil reducido y proporcionar las habilidades necesarias para los trabajadores en una economía más cambiante, globalizada y en pleno proceso de robotización, automatización, inteligencia artificial y big data. La OCDE predice que el 14 por ciento de los trabajos tienen un alto riesgo de automatización y es probable que otro 32 % cambie radicalmente en los próximos años. Los resultados del análisis de los Profesores Bentolila, Jansen y Cabrales muestran que los graduados en FP Superior Dual tienen un 27 por ciento más de probabilidad de ser retenidos por su empresa de formación, trabajan más días a tiempo equivalente (4 meses más) y tienen más ingresos (22 %) que los de FP Superior convencional.

Ismael Sanz es Vicerrector de Calidad de la Universidad Rey Juan Carlos



Liborio López y Santiago Roura toman posesión como subsecretario y secretario general técnico de Ministerio de Educación

MADRID, 30 Abr. (EUROPA PRESS) -

Liborio López y Santiago Roura han tomado posesión este viernes como subsecretario del Ministerio de Educación y Formación Profesional y secretario general técnico, respectivamente.

La toma de posesión ha sido presidida por la titular de la cartera de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, en la sede del Ministerio en Madrid, con la presencia del secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, y el consejero de Educación en Francia y anterior Subsecretario de Educación y Formación Profesional, Fernando Gurrea.

Educación ha indicado que Liborio López asume el cargo tras haber ocupado el de secretario general técnico desde junio de 2018. Perteneció desde 1991 al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado y ha sido subdirector general de Institutos de Educación Secundaria y Escuelas de Idiomas, director del Gabinete del Secretario General de Educación y Formación Profesional, director del Gabinete del Secretario de Estado para la Administración Pública, vocal asesor en el Gabinete de la Subsecretaría del Ministerio de Educación, y Consejero de Educación en la Embajada de España en Londres.

Santiago Roura, por su parte, asume la titularidad de la Secretaría General Técnica del Ministerio, a donde llega desde la Dirección del área de Alcaldía de A Coruña. Roura ha sido director general de Justicia y secretario general de la Consejería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia de la Xunta de Galicia, y vocal de la Junta Electoral de Galicia.



Los sindicatos de profesores estudian nuevas huelgas: semanales en mayo e indefinida en junio

Este lunes se reunirán para concretar las próximas movilizaciones de protesta

Montse Baraza.Barcelona 30 de abril del 2022

Después de que el Departament d'Educació diera por rotas las negociaciones para desbloquear el conflicto abierto en el ámbito educativo, los sindicatos han anunciado una respuesta contundente en cuanto a movilizaciones. Este lunes, los representantes sindicales celebrarán una reunión en la que esperan concretar nuevas acciones. Sobre la mesa, diversas propuestas. Una de ellas, una jornada de huelga a la semana durante el mes de mayo. Es lo que planteará Ustec. Otra, propuesta por Aspepc, huelga indefinida en junio con el objetivo de alterar el normal desarrollo del final de curso. Esta última, si sale adelante, sería a partir del 13 de junio, con lo que impactaría de pleno en los exámenes finales, las evaluaciones y notas.

Desde Aspepc, no verían mal los paros de mayo "como preparación" del paro indefinido de junio. "La gente nos pide acciones contundentes", argumentan. Defienden que a estas alturas de curso, si quieren forzar a Educació, lo único que les queda es "alterar el servicio mientras duren las clases". "Vamos a máximos", advierten.

Paralelamente, tienen intención de seguir boicoteando los actos públicos en los que participe el 'conseller', Josep González-Cambray. Ya lo hicieron este pasado lunes, cuando irrumpieron en el paraninfo de la Universidad de Barcelona y sabotearon el acto de Educació. Este boicot ha sentado muy mal en el Departament. El propio Cambray les ha afeado que boicoteen actos que "no son del 'conseller', sino que son de la comunidad educativa" y les ha acusado de protagonizar "imágenes violentas" y de "no representar a nuestros maestros". Estos comportamientos, ha dicho, "no se corresponden con la actitud de lo que significa ser maestro". "Demuestran falta de respeto" y son "un mal ejemplo como maestros y para los alumnos", ha remachado. Y les ha advertido: "los boicots no pararán mi determinación".

La ruptura entre Educació y los sindicatos se produjo después de que estos rechazaran la última oferta del Departament: reducir la hora lectiva en primaria este próximo curso 22-23 y la de secundaria, el curso 23-24. Los sindicatos reclaman que secundaria también recupere la hora lectiva el próximo septiembre. Mientras Educació argumenta que ya no será posible ninguna de las dos cosas porque el decreto de plantillas ya está publicado, los sindicatos aseguran que "el Departament se puede mover hasta el último minuto". "Hasta agosto puede hacer nombramientos de profesorado", insisten.

europapress.es

El acoso escolar provoca la pérdida de hasta cinco meses de clase por curso, según un informe

MADRID, 1 May. (EUROPA PRESS) -

El acoso escolar tiene un impacto negativo en todas las habilidades evaluadas de las víctimas, lo que equivaldría a la pérdida de 3 a 5 meses de educación formal para los estudiantes victimizados, en comparación con sus compañeros no victimizados.

Así lo revela un informe de Fundación Alternativas sobre 'El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España', elaborado por los investigadores Gisela Rusteholz, economista y doctoranda en la Universitat de València (UV), y Mauro Mediavilla, profesor del departamento de Economía Aplicada en la misma universidad. Este lunes 2 de mayo se celebra el Día

Para identificar el efecto del acoso escolar sobre el rendimiento académico se aplicó la metodología 'Propensity score matching'. La estrategia para implementar esta metodología consiste en dos fases. En la primera, se estima la puntuación de la propensión (PS) que indica la probabilidad de ser acosado en base a diferentes variables personales y de contexto.

En la segunda, se aplican diferentes algoritmos de emparejamiento con el objetivo de observar las diferencias en las variables de resultado (puntuación en Matemáticas, Ciencias y Lectura, pruebas del informe PISA 2018) entre el grupo victimizado (tratado) y no victimizado (control). Para ello, se analiza una muestra de casi 36.000 estudiantes de 15 años (la mayoría en 4º de la ESO) en centros de todo el territorio nacional.

Según los resultados, el acoso escolar deterioraría el desarrollo de habilidades sociales o relacionales de las personas involucradas, tales como la asertividad, la empatía o la gestión del miedo o la ira. A corto plazo, las consecuencias más habituales van desde el temor a asistir a clase, la ansiedad y la depresión hasta las ideas suicidas.

El trabajo destaca que el acoso escolar se erige como un "obstáculo más en el proceso de enseñanza-aprendizaje", que puede generar un rendimiento académico "más pobre" y conducir, a corto plazo, al incremento en las tasas de "absentismo escolar, fracaso escolar o abandono escolar prematuro". A largo plazo, los efectos del bullying pueden llegar a provocar "potenciales pérdidas de oportunidades educativas y laborales".

Tal y como explica Mediavilla, en el último año un 15,03% del alumnado ha sufrido exclusión, un 29,17% burlas, un 11,94% amenazas, un 17,79% destrucción de propiedad, un 13,33% agresiones físicas y un 22,36% rumores sobre su persona.

Aunque este autor señala que no hay diferencias significativas en relación al acoso, por género ni por tipo de centro escolar (público, privado y concertados), sí que existen "diferencias menores" cuando se considera los tipos de acoso.

Por ejemplo, los chicos son más propensos a sufrir burlas (la forma de violencia más común en el ámbito escolar), agresión física, destrucción de objetos de los compañeros y amenazas, mientras que entre las chicas predominan los rumores.

También existen diferencias por sexo en la frecuencia del acoso, ya que en la mayoría de secciones los chicos registran porcentajes superiores. Así, en exclusión llegan al 15,84% frente al 14,58% de las chicas; en burlas se sitúan en el 31,90% por 26,39%; en amenazas 15,32% por 8,52%; en destrucción de propiedad 20,66% por 14,89%; y en agresiones físicas 17,86% por 8,75%. Sólo en el capítulo de rumores las chicas están por delante, con un 23,02% frente al 21,69 de los chicos.

EL DEBATE

E2O, una segunda oportunidad para los jóvenes en riesgo de exclusión

Las Escuelas de Segunda Oportunidad permiten a personas de entre 15 y 29 años sin empleo ni titulación adquirir una formación para conseguir un trabajo.

El Debate. 02/05/2022

La integración de los jóvenes en riesgo de exclusión en el mercado laboral es uno de los retos de nuestro país desde hace años. Aunque se está reduciendo cada año, la tasa de abandono escolar temprano en España es una de las más altas de Europa y la incorporación de estas personas es especialmente complicada.

Las escuelas de segunda oportunidad permiten a aquellos jóvenes que han abandonado sus estudios adquieran una formación básica a conseguir un empleo. Destinadas a jóvenes de 15 a 29 años sin empleo ni titulación, ofrecen un modelo pedagógico basado en itinerarios personalizados con refuerzo en competencias básicas y prácticas en empresas.

Cada comunidad tiene su modelo, aunque la mayoría se deriva a entidades sin ánimo de lucro. Estas entidades se integran en la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), que hace unos días celebró en Zaragoza el VI Encuentro Nacional.

Este encuentro reunió a los diferentes agentes sociales implicados para discutir soluciones a una tasa de desempleo juvenil (29,8 %) y de abandono escolar especialmente preocupante entre las mujeres (16,7 % por un 9,7 % en hombres).

Una de las principales conclusiones a las que llegaron los expertos fue relativa a la falta de formación. Ahí es donde estas escuelas pueden marcar la diferencia. Marta Martínez, directora de Formación y Empleo de Fundación Tomillo y miembro de la junta directiva de E2O explicaba que «se trabaja con el joven de manera individual, con temarios especializados, ampliando su formación y su cualificación para mejorar su acceso al mercado laboral».

«Los jóvenes que acaban con este tipo de programas están tremendamente condicionados por la región en la que viven. Cada comunidad tiene su sistema reglado, aunque todos los miembros de la asociación coincidimos en que, en general, no se responde a la diversidad de los jóvenes que tienen problemas para el aprendizaje o para asistir regularmente a clase», añade.

Currículos y ritmos adaptados

Estas escuelas surgieron en Europa con el objetivo de combatir el abandono escolar como uno de los problemas educativos y sociales más importantes a resolver. La raíz fue la publicación del «Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento» por parte de la Comisión Europea en 1996. Este informe, popularmente llamado Delors, proponía ofrecer segundas oportunidades a los y las jóvenes que son excluidos del sistema educativo, según un modelo con currículos y ritmos adaptados, con implicación de las empresas y nuevas metodologías de trabajo.

En la actualidad, existen 43 escuelas acreditadas en España, donde los jóvenes entre 15 y 29 años pueden formarse con programas a medida. Concretamente, en el curso 20/21 estudiaron 7.952 jóvenes en 9 comunidades, unas cifras que cada año van aumentando gracias a la acreditación nuevos miembros desde su puesta en marcha en 2016.

Educación presentará en los próximos días una guía de recomendaciones sobre ciberconvivencia en los colegios

MADRID, 2 May. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional presentará en los próximos días su guía de recomendaciones para trabajar la ciberconvivencia en los centros escolares, según ha informado este lunes la cartera de Pilar Alegría, coincidiendo con el Día Internacional contra el Acoso Escolar. La guía, elaborada por el Grupo de Trabajo de Ciberconvivencia, parte del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, incluirá recomendaciones sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar.

Algunas de las sugerencias que aparecerán en el documento ya se abordaron en abril, durante el VII Congreso Estatal de Convivencia 'Aprender y Convivir', celebrado en La Rioja, con la presencia de unos 600 docentes. Durante la elaboración de la guía, el Grupo de Trabajo de Ciberconvivencia ha concluido que el uso de las tecnologías en el ámbito escolar aumentó durante la pandemia y facilitó la labor de los profesores, los alumnos y sus familias.

Sin embargo, también observó nuevos riesgos como la violencia puntual online, el ciberacoso o la difusión no consentida de información privada. Para responder a estas amenazas, el Grupo de Trabajo también ha contado con el asesoramiento del Instituto Nacional de Ciberseguridad (Incibe). Además de la futura guía, el Ministerio ha elaborado a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef), recursos educativos digitales sobre convivencia, ciberacoso y seguridad del menor.

BIENESTAR EMOCIONAL

Además, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar también elabora una "Guía de promoción del bienestar educativo", esta con el respaldo del Grupo de Trabajo de Bienestar Emocional. El Ministerio cuenta con un servicio de atención telefónica en el 900.018.018 para la comunidad educativa, además de un chat para los de los casos de acoso escolar y malos tratos, disponible las 24 horas al día, los siete días de la semana. Educación también realiza acciones de formación para los docentes en materia de prevención de maltrato y acoso. La información sobre estas actividades y recursos se encuentra en la página web de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del MEFP.



Intelectuales, abochornados por la deriva educativa del Gobierno: «Adoctrina y perjudica la igualdad»

Piden recuperar las notas numéricas, los suspensos y las menciones de honor. Reclaman que los docentes no sean correa de transmisión de la ideología de turno

ABC. MADRID 02/05/2022

Más de una treintena de intelectuales, entre los que se encuentran reconocidos filósofos, historiadores, matemáticos y escritores, han hecho pública su rotunda oposición a la nueva norma educativa Lomloe, más conocida como 'ley Celaá', en un manifiesto en defensa de la enseñanza como bien público que ha sido redactado por un conjunto de profesores de Educación Secundaria, preocupados por la «deriva» que está tomando el sistema público en la actualidad. Reclaman que la enseñanza sea de calidad, basada en los conceptos nucleares de «esfuerzo, mérito y contenidos».

Entre los firmantes del manifiesto se encuentran destacados pensadores de la talla de Gabriel Albiac, Gustavo Bueno, Jon Juaristi, Fernando Savater y los historiadores García de Cortázar, Fernando y José Ángel, entre otros muchos.

No faltan escritores como Andrés Trapiello y Félix de Azúa, pero la lista es larga. Aella se adherirán, según han manifestado ya, otros pensadores en las próximas horas, pues el manifiesto se ha colgado en la plataforma de recogida de firmas ciudadanas Change.org.

Entre los ejes vectores de la proclama, los signantes hacen partícipe a la población de su profundo rechazo a los planes del Gobierno con los currículos educativos y las reformas que está implementando al sistema.

«No marcha por buen camino»

Para Alicia Delibes, Luis Alberto de Cuenca, Pedro Miguel González Urbaneja o José Ignacio Fortea, por mencionar solo algunos otros de los participantes, la «enseñanza reglada en España no marcha por buen camino y las leyes que se han aprobado últimamente, junto con la Lomloe de 2020, no parece que vayan encaminadas a poner remedio, sino que más bien tienden a empeorar la situación». Consideran, además, que los «conceptos ajenos a los saberes concretos de cada asignatura, de tipo moral o ideológico, deben ser desplazados de las aulas». Y, de forma didáctica, contrastan que en su opinión «los alumnos no deben ser

objeto de adoctrinamiento, pues tal intromisión supone una perversión de lo público al sacrificar, especialmente para los estudiantes con menos recursos, su formación técnica, profesional, académica y personal, condenándoles al sometimiento moral y a la incompetencia intelectual».

De acuerdo con esta argumentación, los autores del manifiesto ven un claro perjuicio en el diseño educativo actual al «carácter de ascensor social y de igualdad de oportunidades que precisamente toda escuela pública debe tener». Es decir, aquel sistema público que el Ejecutivo dice defender es el que ponen en peligro, según los autores.

Para ellos, la educación debe mantenerse siempre apartada de sesgos: «Ya gobiernen unos partidos u otros, con orientaciones morales e ideológicas diversas, no se correrá el peligro de que el sistema educativo se convierta en un instrumento para adoctrinar y apropiarse de un servicio público fundamental para la sociedad y sus miembros, sufragado por todos los contribuyentes», que es, en suma, lo que recoge el artículo 27 de la Constitución Española.

El manifiesto plantea una serie de puntos principales a tomar en consideración, entre ellos, urgen «la creación de una institución pública, una suerte de Consejo General de la Función Docente, integrado principalmente por docentes con larga experiencia, académicos y científicos» totalmente independientes, que «sirva de referencia a la hora de proponer, o revisar, las distintas leyes e iniciativas de carácter educativo, ya sea en la enseñanza infantil, primaria, secundaria o universitaria, y cuya competencia sea el diseño, según criterios estrictamente técnicos, científicos y académicos, del sistema de instrucción y sus planes de estudios».

Además, los intelectuales objetan que pese a la satisfacción del Gobierno por la caída de la tasa de fracaso escolar, esta sigue siendo «relativamente alta». No les parece una solución la que ha encontrado la Lomloe para tapar esa realidad: «Hace desaparecer los suspensos y dificulta la repetición, con lo que no solo no solucionará sino que acrecentará el problema al ocultarlo, además de añadir carga burocrática para los docentes».

Según el manifiesto, la evaluación de cada alumno debe hacerse a partir del conocimiento de los contenidos concretos de cada asignatura, pues la evaluación por competencias diluye los conocimientos concretos.

En contraposición a los planes del Ministerio de Pilar Alegría, piden que permanezcan las notas numéricas y las menciones de honor; «las primeras para conocer con precisión el grado de éxito del alumno en la adquisición de conocimientos; y las segundas para que el esfuerzo y el mérito sean un aliciente para el alumnado».

Sin correa ideológica

Reclaman «libertad de los docentes para enseñar los contenidos científicos o humanísticos de su materia, sin ser correa de transmisión» de la ideología de turno; y también apostar por exámenes externos y comunes en distintas etapas educativas, para realizar pruebas diagnósticas sobre la marcha de los distintos centros de enseñanza. En especial, recuperan una antigua demanda: «Una prueba de Selectividad única en todo el territorio nacional, garantizando así la igualdad de oportunidades para todos los alumnos».

Por último, los firmantes no marginan el tema de la lengua pues para todos ellos es «importante que se garanticen las resoluciones judiciales, como la que obliga a impartir al menos un 25% de las asignaturas en español en Cataluña». «Aspiramos –culmina la prerrogativa– a que en todo el territorio nacional se garantice la enseñanza pública en lengua española, sin perjuicio de que continúe habiendo enseñanza en otras lenguas cooficiales del Estado».



Retrato del profesorado aragonés: el que menos cobra, más horas de clase imparte y más temporalidad tiene en España

La comunidad está entre las que más horas lectivas exige a sus docentes y en la cola también en otras condiciones laborales, y cuatro de cada diez ocupan una plaza de interino, muy lejos del 5% de Galicia, el 13% de Andalucía o el 14% de Madrid

Daniel Sánchez Caballero. 02/05/2022

Son menos de 200 kilómetros, pero la distancia que separa a un profesor aragonés de uno vasco es de todo un mundo. Hasta 500 euros de diferencia salarial según el cuerpo docente y experiencia, dos horas más lectivas a la semana –que tiene más implicaciones que añadir 120 minutos de aula al horario– y una probabilidad mucho más alta de tener una plaza temporal marcan la diferencia entre unos y otros. El profesorado de Aragón es el que peores condiciones laborales tiene de toda España, según denuncian los sindicatos y parecen confirmar las estadísticas.

“Si unimos nuestra última posición en materia de retribuciones, nuestro liderazgo en cuanto a horas lectivas y la alta tasa de interinidad, nos convierte en el profesorado con las peores condiciones laborales del Estado”, sostiene un informe elaborado por la sección aragonesa de Educación de CCOO. Y para los profesionales la diferencia monetaria es el menor de sus problemas.

“Tener 20 horas lectivas en vez de 18 [como tienen en otras regiones] afecta al funcionamiento de todo el centro”, explica Eva Bajén, directora del IES Cinco Villas, en Ejea de los Caballeros. “Merma las posibilidades de coordinarnos para muchas de las tareas, dificulta organizar las guardias y provoca que tengamos que utilizar nuestro tiempo personal para cuestiones rutinarias como corregir o preparar clases”, argumenta.

Preguntada la Consejería de Educación al respecto, un portavoz explica que conocen el informe de CCOO, señala que la cuestión salarial está igual que en otras comunidades –y es cierto, en un empate por la cola– y apunta que justo este viernes el Gobierno regional ha aprobado una convocatoria de oposiciones por la que salen 802 plazas para reducir la temporalidad, una medida obligada por Bruselas, que ha mandado a España reducir la temporalidad en las administraciones públicas al 8% en tres años.

En el último lugar de la tabla

Las variables básicas que definen las condiciones de trabajo de un profesor son tres: salario, horas lectivas semanales y temporalidad, no necesariamente en ese orden. También están las ratios de alumnos por clase (o por profesor, hay diferentes maneras de medirlas), pero estas quedan fuera de este análisis porque, entre otras cosas, son más variables. Aterrizadas en cifras, ninguna deja bien a Aragón. “Es la quinta comunidad en PIB, la tercera en calidad de vida, nuestro presidente es el cuarto que más cobra, pero los docentes el número 18”, explica Guillermo Herraiz Medel, secretario de la Federación de Enseñanza de CCOO en Aragón.

Un profesor de Secundaria de la región tienen un salario equiparable al de otras comunidades cuando empiezan su carrera (2.512 euros brutos mensuales), pero luego se desarrolla menos que en otras regiones, según un estudio de UGT: con diez años de carrera son 2.739 euros mensuales, la cifra más baja de España, y con 15 son 2.935 euros. El informe de CCOO estipula unas ganancias medias de 30.955 euros anuales para maestros y 34.726 para profesores, ambos en el último lugar de la tabla, cuando en Euskadi superan, respectivamente, los 35.000 y 40.000 euros anuales (un 13% más), y eso no incluye Ceuta y Melilla, que premian su particularidad geográfica y son los lugares de España donde más se cobra por enseñar, con retribuciones que pueden superar los 40.000 euros anuales brutos.

Las diferencias en las nóminas entre comunidades hay que buscarlas en las retribuciones salariales complementarias, que dependen de cada Gobierno regional. Los complementos de destino, específico (ligados al desempeño de diferentes cargos) y de formación (los sexenios) marcan la diferencia, en este caso para mal.

Del asunto salarial los docentes no tienen mucho que decir. Más allá de la injusticia que sienten, del agravio comparativo, la situación no merece mayor reflexión porque estrictamente no tiene impacto en la práctica docente. “Para nosotros lo importante –cuenta una profesora– es la carga lectiva”.

También tienen motivos de protesta por aquí. El análisis de esta variable también deja en el último lugar a los docentes de la comunidad que dirige el socialista Javier Lambán. En 2019, el Gobierno central aprobó un Real Decreto que venía a derogar la subida de horas lectivas (entre otros recortes) que impuso el exministro José Ignacio Wert en 2012 con carácter general. Pero, a diferencia de aquel del PP, este nuevo RD de 2019 no imponía, sino que recomendaba y dejaba la decisión en manos de las comunidades, que eligieron diferentes caminos. Aragón optó por quedarse la última: sus maestros tienen 25 horas lectivas semanales (la nueva recomendación es de 23) y sus profesores 20 (se sugieren 18 como mucho).

Les acompañan en esta estadística para el cuerpo de Secundaria las comunidades de Castilla-La Mancha, Madrid, Murcia y el territorio que gestiona el Ministerio (Ceuta y Melilla), mientras La Rioja, Euskadi, Navarra, Andalucía, Asturias, Galicia, la Comunitat Valenciana y Canarias han bajado a las 18 horas semanales. El resto está en 19 o tiene un acuerdo para estarlo el próximo curso. En Primaria es parecido: Navarra, Euskadi, la Comunitat Valenciana y La Rioja tienen 23 horas lectivas, Castilla y León, Cantabria y Catalunya 24 y el resto acompaña a Aragón con 25.

Esta puede parecer una diferencia menor, pero no lo es en absoluto, advierten las profesionales. “Dos horas lectivas más parece poco, pero es mucho en relación a la calidad de la docencia”, explica Verónica, profesora de Matemáticas de Secundaria. “Dos horas más de clase puede suponer tener un grupo más de alumnos. Y esas dos horas se transforman en cinco o seis semanales: hay que preparar las clases, buscar ejercicios, tener materiales, corregir, dedicar tiempo a las familias de este alumnado extra, preparar exámenes, más burocracia. Me supone quitarme ese tiempo de mi tiempo libre”, trata de ilustrarlo.

La directora Bajén también lo sufre a la hora de gestionar su centro. “Tenemos 27 horas de permanencia en el centro, que incluyen otras cinco mensuales para tardes con claustros, evaluaciones, guardias y, si somos tutores, tenemos que atender las tutorías también: reunirnos con la jefa de estudios, reuniones con el departamento de orientación, una hora para padres... ¿Cuánto me queda para coordinarme con otros compañeros para realizar proyectos? No hay manera de hacerlo dentro del horario, lo tengo que hacer fuera”, empieza. “Con los compañeros que están en el Consejo Escolar del centro no puedo contar para las guardias en los recreos, no tenemos horas para coordinación si tenemos proyectos transversales que incluyan varias áreas, por ejemplo”, continúa. Dos horas parecen pocas, señala la directora, pero pueden ser la diferencia entre dedicar tiempo personal al trabajo y no hacerlo.

Un 40% de temporalidad

La tercera pata de las condiciones laborales también le cojea a Aragón. La comunidad es, según los datos de CCOO, la que más trabajadores interinos tiene. Cuatro de cada diez profesores de la comunidad ocupan una plaza de interino, a millas de distancia del 5% de Galicia, el 13% de Andalucía o el 14% de Madrid, según datos del sindicato. Esta es la única categoría en la que la vecina Euskadi sí está cerca de Aragón.

Y la temporalidad es otra dificultad añadida, tanto a nivel individual por razones obvias como a nivel organizativo para los centros. “En mi IES, de los 72 profesores de plantilla 42 son de nueva incorporación este curso, casi un 60%”, ilustra la directora Bajén, que explica el problema que supone: “Para llevar a cabo los proyectos tienes que enseñar cómo funciona el centro con toda su complicidad, sus 500 alumnos y 72 profesores. Así, llevar a cabo proyectos es complicado. Es como empezar de cero cada año. Hay que enseñar cómo funciona la convivencia, la atención en los recreos, las guardias... Y para los proyectos que requieren una mayor especialización hay que formar al profesorado también. Afecta mucho a la calidad de la docencia y a que podamos dar continuidad a los proyectos”.

Verónica, interina, ilustra el coste de la temporalidad: “Cada año tengo alumnos nuevos, ciudad nueva, compañeros nuevos, jefes nuevos... Cada instituto funciona de manera muy diferente: en cada uno hay una metodología y unos libros. En uno hay portátiles para todos, en otro hay solo un aula de informática. Solo puedo realizar proyectos de un año”.

Y esa es la parte profesional. También tiene un peaje personal: “Tengo dos pagos: el alquiler de mi pareja y el mío, además de que no vivimos juntos, solo nos vemos los fines de semana. Llevo años así”. Los veranos, cuando Verónica espera destino, también son angustiosos: “De un año para otro incertidumbre, nervios... Muchos años te daba el 30 de agosto y ni sabías donde ibas, hacías la maleta sin saber cuál sería el destino”.

Herraiz, de CCOO, recuerda que en 2017 se había alcanzado en el Consejo Escolar de Aragón un pacto social por la Educación en la región, que en 2019 sirvió de base para un pacto político del que presumió el presidente Lambán por la rareza de este tipo de acuerdos en cualquier nivel administrativo. Aquel texto estipulaba que “la administración educativa debe establecer medidas eficaces que conduzcan al reconocimiento profesional y social de la labor docente”, según se lee en el propio documento, e introducía medidas como “recuperar la proporción de tiempo lectivo y complementarios en el horario del profesorado” o “garantizar una oferta de empleo público anual suficiente para (...) reducir en el menor tiempo posible (...) la interinidad al 8%” o recuperar las condiciones salariales previas a los recortes, entre otras.

Ese documento se daba la legislatura para cumplir. Mucho habrá que correr este verano.

EL PAÍS

Los alumnos tendrán reglas diferentes para pasar de curso según en qué comunidad estudien

Los territorios socialistas se dividen en un grupo más restrictivo, con el País Vasco, y otro menos, con Cataluña. Varias autonomías del PP diseñan sistemas que chocan con la ley de Educación.

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 02 MAY 2022

Las reglas para pasar de curso y obtener títulos oficiales en la Educación Secundaria Obligatoria serán distintas según dónde viva el alumno. Los sistemas que están diseñando los Ejecutivos autonómicos se dividen en tres grupos. Uno, más generoso, en el que los estudiantes promocionarán, al margen del número de suspensos, si la mayoría de sus profesores creen que están preparados y será positivo para su trayectoria académica, que será adoptado por la mayoría de territorios gobernados por los socialistas y Cataluña. Otro añadirá como condición que, para que un alumno pase con más de dos suspensos, dos tercios de los docentes estén de acuerdo, y será aplicado por tres comunidades del PSOE y el País Vasco. Mientras que un tercer grupo, integrado por autonomías del PP, sobre todo Madrid, Murcia y Galicia, establecen tantos requisitos que, según fuentes del Ministerio de Educación, desvirtúan la previsión de la nueva ley de educación, la Lomloe, de que la decisión sobre la promoción debe corresponder al equipo docente, y probablemente serán recurridos.

Durante los cursos de excepción pandémica las autoridades educativas han suavizado sus normas para compensar la dificultad del coronavirus, provocando un fuerte descenso de las repeticiones y aumentando las diferencias (que siempre ha habido) en las reglas sobre repetición utilizadas por las comunidades. Pero han sido soluciones de carácter temporal. Los sistemas que ahora están diseñando las comunidades tienen vocación de permanencia y se incluirán en la regulación que cada autonomía va a aprobar de sus distintas etapas educativas, los currículos. Con la normativa anterior, aprobada por el Gobierno del PP la pasada década, los alumnos repetían como norma general si tenían más de dos suspensos.

Ocho territorios, Comunidad Valenciana, Canarias, Baleares, Asturias, Navarra, La Rioja, Cantabria y Cataluña, adoptarán sistemas que responden sin apenas cambios a lo que establece la nueva ley de Educación. Los estudiantes pasarán de curso en la ESO siempre que hayan suspendido, como mucho, dos materias. Si han suspendido más asignaturas la decisión la tomarán sus profesores tras valorar si sus competencias les permiten afrontar con éxito el curso siguiente y en función de qué consideren que beneficiará más su evolución

educativa. Si no hay acuerdo, la cuestión se decidirá por mayoría simple, con voto de calidad del tutor del alumno en caso de empate. Lo mismo sucederá para obtener el título de la ESO.

Estas comunidades o bien ya han presentado sus borradores de decretos de secundaria, o han confirmado a este periódico que lo harán así, o, en el caso de Asturias, lo contempla la normativa que ha aprobado para este curso (que es transitoria entre el anterior marco estatal fijado por la anterior ley educativa y la que crea la Lomloe y han aprobado todas las autonomías), y es muy probable que lo mantengan en su nuevo currículo. Los responsables educativos de estas autonomías defienden el sistema afirmando que supone confiar “en el criterio y la profesionalidad” de los docentes, que son los que mejor conocen la trayectoria, condiciones y necesidades de su alumnado. Una postura que coincide con la del Ministerio de Educación.

El segundo tipo de respuesta ha sido adoptado por tres autonomías socialistas, Castilla-La Mancha, Extremadura y Aragón, y por el País Vasco, donde, manteniendo el esquema anterior, para que un alumno pase de curso con más de dos suspensos será necesario que estén a favor dos tercios de los profesores que forman el equipo docente. Fuentes del ministerio consideran que esta mayoría reforzada es un elemento “procedimental”, que no afecta a la cuestión esencial que fija la ley de dejar la decisión sobre la promoción en manos del equipo docente y no implica una limitación de fondo.

“Lo que pretendemos”, afirma el secretario general de Educación de Extremadura, Francisco Javier Amaya, “es dar seguridad jurídica a las juntas de evaluación y a los directores de los centros”. Amador Pastor, viceconsejero de Castilla-La Mancha, añade que su comunidad ya tenía regulado antes de la Lomloe “que las decisiones colegiadas del equipo docente tenían que venir reforzadas por dos tercios del profesorado”. Otro responsable autonómico socialista admite en privado que el mensaje de la derecha de que los cambios en la repetición minarán el esfuerzo del alumnado ha pesado en la decisión de su comunidad de establecer la mayoría reforzada.

El tercer grupo lo forman autonomías del PP, que establecen más condiciones y por tanto es probable que sus alumnos repitan más. Andalucía es, sin embargo, un caso intermedio. Su normativa transitoria para este año establece que para pasar con más de dos suspensos será necesaria la mayoría de dos tercios del profesorado, y que el equipo docente “tendrá en consideración” que las asignaturas no superadas no incluyan más de dos troncales y “las materias no superadas no supongan más del 50% de la carga horaria total”. Como esta última frase no es una imposición, entraría dentro de lo que fuentes del ministerio consideran “orientaciones” y no contravendrían la ley.

Galicia representa un caso diferente. Su normativa transitoria para este curso establece que las decisiones se adoptan por mayoría simple. Pero añade que quienes tengan más de dos suspensos solo podrán pasar u obtener el título de la ESO si, además de considerarlo adecuado el equipo docente, tienen una media igual o superior a cinco “en todas las materias en que esté matriculada o matriculado”. Una condición que, según fuentes del ministerio de Educación, excede el papel de orientar al profesorado que la ley permite a las comunidades.

Lo mismo sucede, según las mismas fuentes, con Madrid, que en su borrador de currículo de la ESO exige para pasar con más de dos suspensos, además de una mayoría de dos tercios del profesorado a favor, que entre las materias pendientes no estén “simultáneamente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas”. Y con Murcia, que suma las condiciones de Madrid (aunque impone una mayoría de tres cuartos del equipo docente) y Galicia (una media mínima de cinco) para pasar con más de dos suspensos.

Una anomalía que empieza a desaparecer

Las comunidades del PP son las más restrictivas, con la excepción de Castilla y León, al menos de momento. Su normativa transitoria para este curso, aprobada en diciembre, no establece condiciones para las decisiones del equipo docente. Dice simplemente que decidirán “de forma colegiada”, lo que si no hay nuevas instrucciones parece situarla en el primer grupo (mayoría simple). Las posiciones mantenidas en los dos últimos años por sus responsables hacen pensar, sin embargo, que es posible que sus responsables impongan más condiciones.

El secretario autonómico de Educación valenciano, Miguel Soler, cree que, aunque la disparidad de regulaciones autonómicas puede influir en las diferencias en las repeticiones (que ya son distintas ahora), “su repercusión no será muy grande” debido a que la Lomloe solo permite que el alumnado repita una vez en primaria y otra en secundaria (la ley del PP permitía que lo hicieran dos veces). Por otro lado, en los últimos años y sobre todo en pandemia, España ya ha reducido mucho las repeticiones (4,2% del alumnado de la ESO en el curso 2019-2020). Durante mucho tiempo sus elevadas tasas de repetidores han convertido el caso español en una anomalía educativa dentro del mundo desarrollado, ya que siguiendo los consejos de la OCDE la mayoría de países habían ido reduciendo al mínimo una herramienta pedagógica considerada ineficaz para combatir el fracaso educativo.

El sistema de Educación gallego se sitúa como el más inclusivo de España

Está escolarizado en centros ordinarios el 93,6% del alumnado con necesidades especiales, muy por encima del 82,9 % estatal

ELENA PIÑÓN. 02 MAY 2022

Galicia vuelve a ser la comunidad con la educación más inclusiva de España, con un 93,6% del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios, según los últimos datos de la estadística publicada por el Ministerio de Educación y FP.

Así, la Xunta detalla que este porcentaje sitúa el sistema educativo gallego "muy por encima" de la media nacional, del 82,9%, y casi cuatro puntos por encima de la siguiente comunidad autónoma, Navarra. Además, concreta que esto supone que 16.695 estudiantes que necesitan apoyo específico estudian en centros que no son de Educación Especial, el 72 por ciento de ellos en colegios e institutos públicos.

En una nota de prensa, la Consellería de Educación destaca que el sistema educativo gallego cuenta con una red de cerca de 4.000 profesionales para la atención a la diversidad en centros públicos, compuesta por especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, cuidadores y demás profesionales específicos.

Asimismo, el departamento que dirige Román Rodríguez señala que atiende a la diversidad del alumnado a través de diferentes iniciativas como los contratos-programa, que cuentan con una línea específica de fomento de la inclusión en los centros educativos.

Por otra parte, apunta que en el marco del Plan LÍA (Lectura, Información y Aprendizaje 2021-2025), la hoja de ruta que guía la actividad de las bibliotecas escolares gallegas, desarrollan el programa 'Biblioteca inclusiva', a través del cual el pasado curso 783 centros de Infantil y Primaria recibieron una dotación extraordinaria para fondos inclusivos, que se sumó a otra dotación extraordinaria para adquirir materiales y recursos inclusivos en los centros de Educación Especial.

En este sentido, valora que Galicia cuenta con diversas herramientas para prevención, detección precoz y tratamiento de la diversidad, como son los protocolos específicos dirigidos a favorecer la inclusión educativa de alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, con trastorno del espectro de autismo (TEA), con discapacidad auditiva o para la intervención psicoeducativa de la dislexia y otras dificultades específicas del aprendizaje.

En esta misma línea, la administración autonómica trabaja en la preparación de la futura Estrategia de Inclusión Educativa, con el fin de avanzar en la consolidación de una escuela "plenamente evolutiva" en la que se responda a las necesidades y a las capacidades del conjunto del alumnado. Para esto, la Consellería mantendrá una "colaboración estrecha" y un "diálogo abierto" con las familias, entidades y colectivos implicados y cuyo resultado final determinará las líneas de actuación en este ámbito para los próximos años.



Los padres católicos presentan ante el Supremo el primer recurso contra el currículo del Gobierno

Lo ven "contrario a derecho" en Religión y denuncian "adoctrinamiento"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 3 mayo 2022

El Gobierno se enfrenta al primer recurso en los tribunales contra sus polémicos currículos. Las asociaciones de padres católicos han registrado ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo un escrito que da inicio a una contienda judicial en torno al real decreto que detalla lo que tienen que estudiar los alumnos de Primaria (entre seis y 12 años). El texto, al que ha tenido acceso EL MUNDO, denuncia que la norma estatal es «contraria a derecho y perjudicial para sus intereses» en la Religión y en las medidas organizativas alternativas para los alumnos que no cursen esta asignatura. También denuncia «la existencia de opciones ideológicas y elementos de adoctrinamiento» en estos planes de estudios.

Por todo ello considera que el decreto, tanto en su articulado como en los anexos que detallan los contenidos de las materias, incluye aspectos que, en su opinión, «contravienen los derechos de las familias sobre la educación de sus hijos». En otras palabras, se estaría vulnerando el artículo 27 de la Constitución, que dice que «los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

El recurso ha sido elaborado por la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (Concapa), colectivo mayoritario en la enseñanza concertada que agrupa a 51 federaciones provinciales que integran a unos tres millones de progenitores. Les ha asesorado la Comisión Jurídica Nacional

por la Libertad de Educación, un grupo de juristas relacionado con la Asociación Católica de Propagandistas que nació en 2018 como reacción a los cambios educativos del Gobierno y de algunas CCAA.

Esta denuncia es la primera, pero en los próximos meses llevarán también ante el Supremo los currículos de la ESO y de Bachillerato. Por ahora sólo han presentado un breve escrito anunciando el recurso y en unas semanas concretarán sus argumentos jurídicos.

El centro de los mismos girará en torno a la Religión, donde el Gobierno ha introducido cambios. Con la *Ley Wert*, los alumnos que no la escogían cursaban una materia alternativa de Valores. Ahora no tendrán esa asignatura *espejo* que la sustituya, sino algo que se llama «atención educativa», una especie de «actividades» dirigidas al «desarrollo de las competencias clave a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas». El Ministerio de Educación no concreta qué contenidos tienen que darse en este espacio, pero Galicia ha adelantado ya que sus alumnos trabajarán en un proyecto de investigación.

Los recurrentes creen que esta solución puede ser «discriminatoria» para los que escogen Religión, sobre todo porque determinados padres pueden interpretar que la «atención educativa» es más conveniente para los intereses académicos de sus hijos y se vean forzados indirectamente a matricularlos en esta alternativa.

Ya la Justicia estableció hace años que en esta «atención educativa» -que también existía en la LOE- los niños no podían avanzar en las materias, para que todos estuvieran en igualdad de condiciones, pero el real decreto recurrido dice que «las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes», una frase que las familias no saben muy bien cómo interpretar.

El recurso también se basará en la reducción del número de horas lectivas de la Religión, que es la asignatura que menos tiempo tiene junto a Valores Cívicos y Éticos. Ha perdido un tercio del peso que tenía en la LOE, pasando de 315 a 210 horas en toda la etapa. Entonces se garantizaban al menos 90 minutos semanales pero ahora el currículo estatal sólo blindará una hora, aunque las CCAA, si quieren, la pueden ampliar.

En cuanto a la denuncia por adoctrinamiento, el recurso habla de las «reiteradas referencias a la perspectiva de género». Según Pedro Caballero, presidente de la Concapa, esta expresión «se utiliza de forma ideológica y ambigua en todas las asignaturas», desde las Matemáticas -el controvertido «enfoque socioafectivo»- al Conocimiento del Medio, pasando por Educación Física o Educación Artística.

"CREENCIAS DE LAS FAMILIAS"

«El desarrollo curricular tiene que ser lo más neutral posible, pero aquí hay cuestiones que pueden entrar en conflicto con las creencias de las familias. Creemos en la igualdad entre hombres y mujeres, pero no estamos de acuerdo con que haya que darle perspectiva de género a la Prehistoria, a la Edad Antigua o a la Edad Media», sostiene Caballero.

El abogado Jesús Muñoz de Priego, uno de los redactores del recurso, dice que «en esa omnipresente y obsesiva referencia se está vulnerando el principio de neutralidad del Estado». «La perspectiva de género se utiliza como elemento de implementación de una ideología de género y, cuando hay elementos ideológicos, sólo se pueden plantear si están consensuados socialmente o si son elegidos por los padres. Si no es así, como en este caso, hablamos de adoctrinamiento», añade el también portavoz de la plataforma Más Plurales, que en 2020 fue una de las caras visibles de la protesta de lazos naranjas contra la *Ley Celaá*.

Estos padres ven que algunas frases del currículo son susceptibles de generar problemas. Por ejemplo, hay un criterio de evaluación en Lengua que insta a «rechazar los usos lingüísticos discriminatorios identificados a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos elementales, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género».

Los padres católicos cuestionan también las menciones a la «diversidad asociada al género» o a las «identidades de género», que interpretan como que abren la puerta a debatir en el aula sobre la realidad LGTBIQ+ con «unos planteamientos que no son acordes a la concepción antropológica cristiana».

EL PAÍS **COMUNITAT VALENCIANA**

¿Cuál es el horario oportuno para aprender?

Un centenar de centros valencianos adoptarán para el próximo curso la jornada continua, una decisión a debate entre los expertos

KRISTIN SULENG. Valencia - 03 MAY 2022

El saber no ocupa lugar, sin embargo, el cambio voluntario en la estructura del tiempo escolar despierta el debate educativo de los últimos meses en la Comunidad Valenciana. Tras las elecciones celebradas esta primavera en más de 200 colegios de Infantil y Primaria de todo el territorio, un centenar de centros

valencianos adoptarán para el próximo curso la jornada continua, un horario intensivo en el que desaparece la parada del comedor a favor de una presencialidad que acaba a las dos de la tarde.

El modelo que compacta el horario en la mañana no acaba de convencer a especialistas como Daniel Gabaldón, profesor Sociología de la Educación en la Universitat de València. Desde que empezara en Canarias en los años 80 como respuesta a la explosión demográfica escolar y la falta de infraestructuras, la jornada continua en España avanza de región a región “sin estudios serios de ninguna autonomía que haya hecho públicos sus efectos”, señala este investigador, quien reconoce que todavía son pocos los académicos que se sumen al debate escolar. “En muchos casos, no se quieren confrontar con los maestros”, señala.

Para este sociólogo, la política laboral se confunde con la política educativa, “los padres defendiendo la conciliación y los maestros la jornada de trabajo, pero no hay argumentos pedagógicos que respalden el cambio. Hay que organizar los horarios no para que se alineen con las necesidades de los adultos, sino de los niños”, recalca Gabaldón, autor del proyecto TIME, cuyas conclusiones apuntan que el alumnado de la jornada continua hace más deberes para compensar lo que no acaban en la escuela, duermen menos, hacen algo más de deporte reglado y pasan más tiempo ante las pantallas.

“Pese a la evidencia, no nos hacen caso. Defendemos prudencia para estudiar si el cambio es positivo o negativo”, lamenta la socióloga Sandra Obiol, coautora con Gabaldón de una guía sobre los varios escolares en 2017. Un argumento por el que se defiende la jornada continua se vincula a la maternidad intensiva, señala esta profesora de la UV. “La flexibilidad solo mejora en el caso de las familias con mejores condiciones. La jornada continua se va a cargar más en las mujeres. El horario escolar no es un motor de cambio del resto de horarios, al menos no lo hemos vistos en el resto de las Comunidades”, recalca Obiol, quien describe la escuela a tiempo completo como el modelo que mitiga la pérdida de contenido educativo y proporciona un aprendizaje más homogéneo y con menor diferencia social.

Según esta especialista, los efectos del cambio de jornada todavía necesitan más análisis. “Es una realidad de colegio público, de clases trabajadoras y medias. Es un horario perjudicial que juega con las familias más vulnerables. También hay que atender el derecho a la conciliación del profesorado. El horario tiene ser progresivo con la edad, no puede ser que un niño de cuatro años y otro de doce tengan el mismo horario. España tiene las horas lectivas muy concentradas, porque alarga mucho las vacaciones en periodo estival”.

Sin posicionarse en ninguna opción, la pediatra Pilar Codoñer, jefa de Servicio de Pediatría del Hospital Universitario Dr. Peset, aboga por una “estructuración adecuada” del horario escolar. “En una jornada con horarios muy claros, se ven beneficios en las rutinas diarias. Hay niños que cuando van al colegio están menos gorditos que cuando están en casa de vacaciones, sin un horario estructurado, porque los padres trabajan y comen a las tres de la tarde”, subraya esta catedrática de Pediatría de la UV al referirse al actual 16% de obesidad de la población.

Lo adecuado para el alumnado, sostiene Codoñer, es comer entre las doce y la una en el propio colegio. “El papel del comedor escolar es muy importante tanto educacional como nutricionalmente, pero nos lo estamos cargando. Lo que consumimos en la primera mitad del día es una alimentación que nos aprovisiona de una energía que se va a quemar en el resto de la jornada. Según estudios españoles comparativos, comer por la tarde engorda más con la misma cantidad de calorías. El 75% de la comida debería consumirse en la primera parte del día”.

Sin embargo, no todas las voces desde la academia comparten el discurso. Para la socióloga María Elena Fabregat, de la Universidad de Alicante, las necesidades biológicas vinculadas al desarrollo de los menores no deben desplazar al contexto social de los escolares. “Es importante considerar los momentos de descanso y acomodar a la exigencia académica de cada etapa, pero lo temerario es centrar el debate en el rendimiento académico. Para reducir la desigualdad académica lo que hay que reducir es la desigualdad social. Lo que hay que reivindicar es el mejor aprovechamiento de las instalaciones escolares. Cerramos demasiado pronto los colegios, y eso perjudica a los grupos más vulnerables, para quienes la escuela es muchas veces un salvavidas. Los proyectos vespertinos hay que trabajarlos con ese enfoque”, concluye.

La cronopedagogía, el centro del debate

Junto con la obesidad, el déficit crónico de sueño representa un problema clave asociado a la alteración del horario en los menores. En el debate escolar subyace el problema del manejo del tiempo, señala Gonzalo Pin, jefe del Servicio de Pediatría de Quirónsalud Valencia y director de la Unidad del Sueño, que pone en el centro a la cronopedagogía. “Los jóvenes no aprenden a la misma hora, existen unos ritmos de aprendizaje, y los horarios han de depender de la edad. En la persona preadolescente o adolescente se produce un retraso fisiológico del inicio de la secreción de melatonina, por lo que tiende a dormirse más tarde y a despertarse más tarde. Sus ritmos de aprendizaje son mínimos entre las 8 y las 10 de la mañana. El horario ideal sería un inicio de las 9 de la mañana finalizando a las 16:30, aprovechando un horario de nutrición entre 13:30 y 14:30”, sugiere este pediatra.

En los últimos años, la cantidad de horas que duermen los españoles jóvenes ha disminuido una velocidad nunca registrada. “Todo esto lleva a la propensión a problemas como la diabetes, la hipertensión o la obesidad. Tenemos muchos estudios sobre la calidad del sueño, pero no hemos sido capaces de implicar a la sociedad. Hay un problema de educación sanitaria, con unos docentes y un alumnado sobrecargados”, remarca Pin.

EL DEBATE OPINIÓN***Otra propuesta ministerial fallida en materia de profesorado***

Tras acceder a la profesión docente, se produce un incremento constante del compromiso profesional del profesor a lo largo de su primer quinquenio. Pero este acaba reduciéndose por la falta de incentivos

Francisco López Rupérez. 03/05/2022

Con el comienzo del presente siglo se inició un sólido movimiento institucional que, apoyado en las aportaciones previas de la investigación, situó las políticas centradas en el profesorado en el vértice del impacto de las políticas educativas sobre los resultados de los alumnos. La OCDE –que, en buena medida, ha liderado ese movimiento internacional– publicó en 2005, tras dos años de trabajo continuado, un informe amplio que, bajo el título *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, aborda las políticas que contribuyen a atraer, desarrollar y retener profesores eficaces en el ámbito escolar.

Diferentes países se tomaron muy en serio esta problemática y, una década después, han logrado convertir sus sistemas educativos en sistemas de alto rendimiento en las evaluaciones internacionales. Estamos, por tanto, ante un tipo de políticas que sobrepasan el ámbito propiamente docente para convertirse en políticas de interés general.

Como señalaba en mi anterior colaboración, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha hecho público un documento de «24 propuestas para un debate sobre la reforma de la profesión docente». De entre ellas, cinco hacen referencia a variados aspectos de la formación permanente, y con solo dos propuestas –«impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente» y «reconocer el buen desarrollo profesional docente»– y en pocas palabras, se despacha la relevante cuestión del desarrollo profesional.

Se entiende por desarrollo profesional un proceso integrado de perfeccionamiento continuo de los conocimientos y de las competencias docentes que, en la enseñanza pública, ha de ser concebido e impulsado por el Gobierno central, e implementado por las administraciones educativas de las comunidades autónomas; en el caso de la enseñanza privada y concertada esas tareas corresponden a los titulares de los colegios.

Estudios empíricos han puesto de manifiesto que, tras acceder a la profesión docente, se produce un incremento constante del compromiso profesional del profesor a lo largo de su primer quinquenio. Ello se manifiesta en el deseo de ser más competente y de desarrollar de un modo más eficaz su labor docente. Sin embargo, en ausencia de estímulos profesionales y de posibilidades de asumir nuevos desafíos o de descubrir nuevos horizontes, aparece, a lo largo del segundo quinquenio de experiencia, una cierta adaptación a la rutina diaria y una progresiva disminución de ese impulso interior, de esa tensión profesional hacia la mejora, que una docencia de calidad requiere.

Más allá de la referencia del texto oficial a las previsiones genéricas del Estatuto Básico del Empleado Público, no hay en las propuestas ministeriales un modelo mínimamente completo de desarrollo profesional, capaz de asociar la formación permanente, la evaluación del desempeño, los incentivos y la promoción dentro de un esquema integrado y coherente para una gestión inteligente del talento docente.

Al menos algunos hubiéramos esperado de todo un Ministerio de un país desarrollado un texto más sólido, una propuesta mejor formulada, capaz de soportar con mayor solvencia los retos de la crítica. Éste no ha sido el caso y será difícil que, sobre esa base, el Gobierno pueda ejercer el liderazgo de las ideas que le corresponde, sin perjuicio de la incorporación de las aportaciones derivadas de la participación y de los acuerdos razonables.

Otra de las debilidades palmarias del documento estriba en la total ausencia de referencias, en la previsión ministerial, a las positivas relaciones entre los dos pilares de las políticas centradas en el profesorado: el modelo de acceso a la profesión docente y el modelo de desarrollo profesional. Así, por ejemplo, en la previsión de desarrollo profesional no se alude a la incorporación, dentro de la formación inicial para el acceso a la profesión docente, de la figura del «tutor de prácticas» como una de las posiciones de una «carrera horizontal», o asociada a la actividad del profesor en su materia y en su centro. Ni se contempla ninguna «carrera vertical» constituida por otras posiciones –expresamente vinculadas con el conocimiento profesional– en instituciones superiores de formación inicial profesionalizante. Con esa ausencia de relaciones cruzadas entre formación inicial y desarrollo profesional se pierde una oportunidad excepcional de generar sinergias entre ambos pilares, y de disponer así de un edificio sólido para las políticas educativas centradas en el profesorado.

A modo de conclusión, sirva la siguiente advertencia de la OCDE –relativamente reciente– que, sobre la base del análisis internacional comparado, nos avisa de las claves del éxito de los sistemas educativos: «Los sistemas de alto rendimiento no disfrutaban de un privilegio natural simplemente debido a su tradicional respeto por los profesores. Han sido capaces, además, de construir un cuerpo docente de elevada calidad como resultado de elecciones deliberadas de políticas que han implementado cuidadosamente a lo largo del tiempo».

Ojalá los responsables de la educación española tomen nota de esta lección, derivada de la experiencia internacional, y actúen en consecuencia.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

el Periódico de Catalunya

El pacto lingüístico, encallado por tercera vez en el Parlament

Junts vuelve a pedir una prórroga y dilata la aprobación de la reforma de la ley para encajar la sentencia del 25% de castellano

Júlia Regué. Barcelona 03 de mayo de 2022

El pacto lingüístico que pretende encajar el fallo sobre el 25% de castellano en las aulas sigue encallado. El acuerdo a cuatro bandas que suscribieron PSC, ERC, Junts y 'comuns' permanece sin fecha para que el hemicycle lo debata y lo apruebe. La posconvergencia, tras recibir duras críticas de algunos sectores independentistas, congeló su firma y pidió más tiempo para recabar apoyos sociales. Pero más de un mes después de aquel 'stand by', Junts sigue pidiendo una prórroga. Tercer intento de llegar a pleno fracasado. Los socialistas, los republicanos y los morados aceptaron posponer la propuesta dos veces. Cuando se cerró el acuerdo, a finales de marzo, ya era urgente por el anuncio de peticiones de ejecución forzosa de la sentencia ante el Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC), pero priorizaron un pacto amplio. En la última reunión para ordenar el pleno, a finales de abril, volvieron a ceder y aceptaron dar otros 15 días, "no más", por lo que debía discutirse el 10, 11 y 12 de mayo. Pero en la reunión de la Junta de Portavoces de este martes, Junts ha vuelto a pedir que se posponga y sólo los 'comuns' han reclamado que se vote cuanto antes en el pleno.

Las razones son diversas. PSC, ERC y 'comuns' apuntan a las disputas internas en Junts, con un congreso interno a principios de junio, mientras que la posconvergencia insiste en que sin apoyo de actores sociales y educativos, no puede aprobarse.

HOY

Educación rebaja a 1.141 las plazas de interinos que se harán fijas en la región

Más de la mitad corresponderá a Secundaria pero las especialidades no se conocerán hasta septiembre

JUAN SORIANO. BADALÓZ. Martes, 3 mayo 2022

La Junta de Extremadura rebaja a 1.141 el número de plazas que saldrán a estabilización dentro del proceso de supresión de interinidades en el sector docente.

La Consejería de Educación y Empleo anunció la pasada semana a los sindicatos en la reunión de la mesa técnica el número de plazas que se ofertarán en el marco de la Ley de medidas para la reducción de la temporalidad en el empleo público. En principio eran 1.200, pero en la mesa sectorial celebrada hoy se ha indicado que serán algunas menos, 1.141.

La ley de reducción de temporalidad, que fue aprobada a finales del pasado año, pretende poner freno al alto número de interinos que existe en las Administraciones públicas españolas, tal como exigen los tribunales europeos. Para ello, fija los procedimientos para un proceso de estabilización.

Las plazas que hayan estado ocupadas de forma temporal e ininterrumpidamente al menos en los tres años anteriores a 31 de diciembre de 2020 saldrán a concurso-oposición, para lo que se celebrará un examen junto con la valoración de méritos. Por su parte, habrá un proceso excepcional para las plazas que estén en la misma situación pero antes del 1 de enero de 2016. En este caso, bastará con celebrar un concurso.

La oferta de empleo debe publicarse antes del 1 de junio de este año, la convocatoria debe tener lugar antes del 31 de diciembre y todo el proceso debe estar resuelto antes de que termine 2024. El objetivo es situar la tasa de interinidad por debajo del 8% en todos los cuerpos.

De las 1.141 plazas anunciadas por Educación, 1.069 serán por el procedimiento de concurso (y por tanto con más de tres años de ocupación antes de 2016, lo que da una idea de la antigüedad de esas relaciones laborales), por el que solo habrá que aportar los méritos, y solo 72 será por concurso-oposición, con un examen.

Por cuerpos, Secundaria contará con 600 plazas por concurso y 49 por concurso-oposición, mientras que en maestros serán 369 y 15, respectivamente. De especialistas, 50 son del primer tipo y tres del segundo. En escuelas de idiomas solo habrá 16 por concurso. De música habrá 22 por concurso y dos por concurso

oposición, de artes plásticas diez y dos, respectivamente, y de maestro de taller dos y una. En septiembre se conocerá el reparto por especialidades.

La consejera de Educación y Empleo de la Junta, Esther Gutiérrez, ha señalado que el objetivo de este proceso es «dar estabilidad laboral y reducir la temporalidad».

Gutiérrez ha afirmado que se trabajará con otras comunidades autónomas para establecer criterios homogéneos y evitar que haya un trasvase de aspirantes entre territorios. Pese a ello, ha recordado que se trata de procedimientos de libre concurrencia. «Va a haber muchísimas solicitudes y posibilidad de moverse de una comunidad a otra», ha añadido, ya que «no podemos establecer ningún criterio que prohíba o evite que una persona de otra región se presente aquí».

Mesa sin negociación

Por su parte, los representantes sindicales han coincidido en señalar que la mesa sectorial celebrada hoy no ha acogido ningún tipo de negociación y que las plazas que saldrá en la oferta surgen de un estudio al que no han tenido acceso.

Jesús Díaz, de CSIF, ha pedido que las plazas se oferten dentro de la plantilla orgánica, de modo que los funcionarios puedan aspirar a ellas mediante un proceso de traslado. También ha solicitado que haya coordinación entre las comunidades autónomas y máximas garantías jurídicas para los aspirantes.

José Manuel Chapado, de PIDE, ha recalcado que con este proceso de estabilización se cumple una directiva europea del año 1999. De esa forma, recalca que las administraciones públicas llevan más de veinte años de incumplimientos respecto a los interinos. También ha recalcado que se estabilizan plazas, no interinos, lo que puede facilitar que se presenten personas de otras comunidades.

Por parte de Anpe, Antonio Vera ha señalado que hay muchas dudas sobre estos procesos. También ha asegurado que hay una falta de equilibrio entre la oferta por concurso y el concurso-oposición. Según ha indicado, esta última opción es mayoritaria en otras comunidades como Castilla-La Mancha y Aragón. A su juicio, esto puede suponer un efecto llamada a aspirantes de otras comunidades que puedan venir a Extremadura. También ha pedido que las plazas sean de plantillas orgánicas.

Lourdes Núñez de CC OO, ha señalado que el sindicato no puede ser partícipe de una oferta que no puede valorar debido a que desconoce los datos que maneja Educación. También ha solicitado que las plazas sean de plantilla orgánica para que los funcionarios puedan optar a ellas por traslado antes del proceso de estabilización. Y ha recordado que este procedimiento no se lleva a cabo por voluntad política, sino como consecuencia de una sentencia europea y por imperativo legal.

Por último Eva González, de UGT, también ha solicitado que en primer lugar se lleve a cabo un traslado para que los funcionarios de carrera puedan optar a las plazas que saldrán a estabilización. Asimismo, ha solicitado que en septiembre la consejería aporte la tasa de interinidad real por cuerpos y especialidades. En su opinión, este proceso evidencia que hay plazas que no han salido a oferta pública desde hace varios años.

EL MUNDO

Los bachilleres de Madrid estudiarán la Historia anterior a 1812 y tendrán más limitaciones para graduarse con un suspenso

La decisión para conceder o no el título a un alumno con una asignatura pendiente tendrá que ser tomada por una mayoría de cuatro quintos

OLGA R. SANMARTIN. Madrid. Miércoles, 3 mayo 2022

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, va a desmarcarse del currículo del Gobierno de Pedro Sánchez también en Bachillerato. Los alumnos de entre 16 y 18 años estudiarán los hechos históricos anteriores a 1812, a diferencia de lo que establece la norma estatal, que se centra sólo en la Edad Contemporánea. También tendrán más limitaciones a la hora de obtener el título con un suspenso, una posibilidad que por primera vez contempla el Ministerio de Educación.

El borrador del decreto madrileño de esta etapa postobligatoria, al que ha tenido acceso EL MUNDO, insta a los profesores a que sus alumnos tengan todo aprobado para poder graduarse. Como no puede ir contra la norma estatal directamente y exigir un título limpio de suspensos, introduce esta recomendación, además de establecer que la decisión tiene que tomarse por una mayoría de cuatro quintos del equipo docente.

En la ESO ocurre algo parecido. El Gobierno permite pasar de curso y dar el título de esta etapa obligatoria sin límite de suspensos, pero Madrid dice que para que se dé esta circunstancia tienen que estar de acuerdo dos tercios del equipo docente. Esta mayoría no aparece en el currículo estatal ni se va a poner en el grueso de las CCAA gobernadas por el PSOE. Por tanto, el título de la ESO y de Bachillerato será más exigente en Madrid que en otras autonomías.

En el artículo 24 del decreto madrileño se dice: "Excepcionalmente, el equipo docente podrá decidir la obtención del título de Bachiller por un alumno que haya superado todas las materias salvo una, siempre que se cumplan las condiciones recogidas en el artículo 22.3 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. En la sesión de evaluación final extraordinaria, el equipo docente del alumno adoptará dicha decisión de forma colegiada por mayoría cualificada de cuatro quintos, previa deliberación, de la que se dejará constancia en acta".

LA HISTORIA DE ESPAÑA

También ocurrirá lo mismo con el conocimiento. Mientras que en otras regiones los alumnos sólo tendrán que estudiar los acontecimientos de la Historia Contemporánea para la Selectividad, en Madrid se han introducido también muchos contenidos anteriores a 1812. Desde la Prehistoria hasta nuestros días.

En concreto, se añaden estos contenidos: La Prehistoria y la Edad Antigua en la Península Ibérica, el Paleolítico y el Neolítico, los pueblos prerromanos, la Hispania Romana, la monarquía visigoda, la Edad Media en la Península Ibérica (Al Andalus, los reinos cristianos, modelos de repoblación, la Baja Edad Media en la Coronas de Castilla y de Aragón y en el Reino de Navarra, el legado judío en la Península Ibérica), la Edad Moderna (los Reyes Católicos, colonización de América, los Austrias, la Guerra de Sucesión, la monarquía borbónica).

En el siglo XIX se estudia la crisis del Antiguo Régimen, con el reinado de Carlos IV y las Cortes de Cádiz, donde ya Madrid enlaza con el currículo estatal, aunque precisa mucho más: Fernando VII, la independencia de las colonias, Isabel II, el carlismo, el Sexenio Revolucionario...

El enfoque que se le da a esta asignatura es distinto al del Gobierno y acorde con lo que ha dispuesto la Real Academia de la Historia. La materia se estudia con un orden cronológico y hay menciones concretas a hechos históricos. Es una propuesta "continuista" con la Lomce.

"Creemos que es mucho más formativo que los alumnos aprendan en 2º de Bachillerato la Historia de los siglos XVII al XIX, y las monarquías correspondientes, la de los Austrias y la de los Borbones... para comprender la Historia Contemporánea, que cuestiones más relacionadas con otros ámbitos del currículo donde ya aparecen recogidas, tales como 'la emergencia climática' o 'la pluralidad identitaria' o 'actitudes esenciales éticas ante el siglo XXI'", señalan fuentes de la Consejería de Educación.

RECURSOS

El Ministerio de Educación está a la espera de que Madrid y otras CCAA lleven sus textos a exposición pública para analizarlos y ver si se ajustan a la normativa. La parte de la asignatura de Historia de España no le genera, en principio, dudas jurídicas al Ministerio, que considera que las CCAA pueden añadir los contenidos que quieren hasta completar su 40% de autonomía curricular. No pueden cambiar ni quitar cosas que ha puesto el Estado pero sí pueden añadir. Lo que ocurre es que se van a generar muchas diferencias entre las regiones y distintos niveles de dificultad.

Los currículos de la Lomce marcaban unos hechos concretos que había que estudiar desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad. Todos los currículos autonómicos lo seguían menos Cataluña, que sólo prescribía contenidos contemporáneos, en contra de la ley estatal. Ahora el Ministerio ha seguido el modelo catalán porque dice que los temarios del otro sistema eran muy extensos y no daba tiempo a impartirlo todo.

RETRASOS

Ninguna CCAA ha difundido aún sus borradores de Bachillerato más allá de Cataluña y Madrid, según la consulta realizada por este diario en las 17 consejerías de Educación. Murcia sí lo ha hecho con los de Infantil, Primaria y ESO. Galicia y Castilla-La Mancha han terminado los de Infantil y Primaria y a lo largo de este mes tendrán el resto. Navarra ya ha publicado en su portal de transparencia los de Primaria y ESO para que la comunidad educativa realice aportaciones.

El resto de regiones afirman que están tramitándolos aún y van muy justos en los plazos, pues a partir de ellos los centros educativos tienen que establecer sus programaciones y las editoriales elaborar los libros de texto para que el próximo septiembre los cursos impares comiencen a funcionar con los nuevos currículos.



Las editoriales de libros de texto trabajan contra reloj para tener los materiales listos para el próximo curso

El Ministerio de Educación ha tardado en aprobar los reales decretos de cada etapa que son los que 'aterrizan' la ley en las aulas y son necesarios para que los editores de libros puedan preparar el material que, además, varía por comunidades

Josefina G. Stegmann. MADRID 04/05/2022

El Gobierno central aprobó en tiempo récord la Lomloe, más conocida por la 'ley Celaá', a tal punto que no contó con las aportaciones de la comunidad educativa en su andadura parlamentaria.

Sin embargo, el Ministerio de Educación tardó mucho más en aprobar los reales decretos de cada etapa que son los que 'atterizan' la ley en las aulas y son necesarios para que los editores de libros puedan preparar el material que, además, varía por comunidades.

La Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (Anele) señaló que está «a la espera de que las comunidades finalicen todos sus borradores. Buena parte de ellas, a excepción de Canarias, Castilla y León y Andalucía, han facilitado algunos de sus textos.

Curiosamente, estas comunidades no han dado explicación lo que nos parece incomprensible», lamentó el presidente de Anele, José Moyano.

Ha añadido que «las editoriales tienen el objetivo de que alumnado y profesorado cuenten con libros y materiales adaptados a la Lomloe a comienzos del próximo curso».

europapress.es

Educación recibe cerca de 820.000 solicitudes de beca para el curso 2022-2023, cuyo plazo acaba el 12 de mayo

MADRID, 4 May. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y FP ha recibido cerca de 820.000 solicitudes de beca para el próximo curso 2022-2023. El plazo de presentación de solicitudes se abrió el pasado 30 de marzo y termina el próximo jueves, 12 de mayo.

Este año, la convocatoria se ha adelantado cuatro meses con el objetivo de que los alumnos sepan antes del periodo de matriculación si cumplen con los requisitos económicos para recibir estas ayudas.

Los estudiantes que quieran pedir estas ayudas deben hacerlo en el plazo indicado, aunque aún no sepan qué van a estudiar ni qué notas sacarán este curso o, incluso, si no saben si continuarán su formación. En un primer momento, se les solicitarán algunos datos provisionales que podrán modificar más adelante.

Las becas y ayudas al estudio son una de las principales herramientas para garantizar la igualdad en el acceso a la educación y una de las políticas educativas prioritarias del Gobierno, según destaca el Ministerio. En los últimos cinco años, el presupuesto destinado a ellas ha aumentado un 45%: de 1.472 millones en 2017-2018 a 2.134 millones en 2022-2023.

Esto ha permitido que aumente también el número de estudiantes que se benefician de estas ayudas y las cuantías de las mismas, especialmente aquellas destinadas a personas con rentas más bajas. En el curso 2017-2018, algo más de 682.000 alumnos recibieron una beca en la convocatoria general, mientras que en la convocatoria 2020-2021 fueron más de 790.000. A estos hay que sumar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.



La Justicia resuelve que la destitución de tres docentes del Consejo Social del CIPFP Canastell es “contraria a Derecho”

Mayo 4, 2022

La resolución de 14 de diciembre de 2020, dictada por la Dirección Territorial de la Inspección de Educación de Alicante, por la que se comunicaba el cese de tres profesores como miembros del Consejo Social del CIPFP Canastell de San Vicente del Raspeig, es “contraria de Derecho”.

Así lo ha fallado la Magistrada-Juez del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo número Cuatro de Alicante tras el recurso presentado por los docentes. La sentencia, contra la que cabe recurso de apelación, entra el fondo del asunto y concluye que las contrataciones de estos especialistas finalizaba todos los 31 de junio, coincidiendo con la finalización del curso escolar-, pero es automáticamente renovada a propuesta del Director del Centro, previo informe favorable del departamento al que esté adscrito el profesor especialista y del Consejo Escolar del centro, tal y como está regulado el régimen de contratación de profesores especialistas.

“Pese a ello”, recoge la sentencia, “por Resolución de fecha 15/12/2020 se comunica por parte de la Dirección Territorial de la Inspección Educativa de Alicante que el próximo día 30 de junio los recurrentes deben ser cesados como miembros del Consejo Social y ser sustituidos por los reservas, al entender dicha administración que incurren en supuesto legal de cese”. El fallo argumenta que “solo cabrá dicho cese como miembros del Consejo Social si, llegado el día 30 de junio no se ha renovado su nombramiento, cuestión que no puede saberse con carácter previo, por lo que debe considerarse nula la resolución recurrida ya que vincula el cese en sus nombramiento por el mero hecho de llegar la fecha de finalización del curso escolar sin tener en cuenta

si dicha contratación es o no renovada , y si nace por tanto el presupuesto necesario para la extinción de la relación laboral.

La juez reconoce el derecho de los recurrentes a no ser removidos por esta causa (por finalizar su contrato en fecha 30 de junio 2021) como miembros del Consejo Social del CIPFP Canastell manteniendo su derecho hasta la finalización de su mandato, o bien hasta que se produzca la expiración de su contrato. Y, por tanto, estima el recurso contencioso-administrativo interpuesto por los docentes e impone las costas procesales causadas a la Administración.

Moción de Esquerra Unida

Esquerra Unida Raspeig promovió una moción el pleno del Ayuntamiento, respaldada por todos los grupos municipales, en la que se pidió que la Dirección Territorial de Educación no alterara abruptamente la estructura organizativa de un Centro que ha sabido siempre adaptarse a los cambios de legislación en materia educativa y tan buenos resultados ha cosechado a lo largo de su trayectoria. Finalmente esta petición, que también estaba avalada por el Consejo Social del Centro, de todo su equipo directivo, del profesorado y alumnado, quedó en saco roto y Esquerra Unida considera que el actual devenir del centro se está alejando del estatus que alcanzó con gran esfuerzo y profesionalidad como entidad educativa reconocida dentro y fuera de nuestra Comunidad y dejando de ser un centro de referencia.

Esquerra Unida expresa su preocupación por las debilidades que está mostrando últimamente el CIPFP en una materia tan especial como la integración de personas con discapacidades y la atención a las personas en riesgo de abandono social.



La segregación se enquistaba en las escuelas catalanas

A pesar de la bajada de ratios, el descenso de la natalidad provoca que el 11% de las plazas en los ciclos infantiles catalanes quede vacante, sobre todo en los barrios más empobrecidos y las escuelas concertadas

Sandra Vicente. 5 de mayo de 2022

Catalunya es la segunda comunidad autónoma con más segregación escolar, sólo por detrás de Madrid. Y, a su vez, se encuentra casi un 6% de la media europea, según [datos de la Fundació Bofill](#). Esta problemática es clásica ya en Catalunya y, lejos de mejorar, la situación puede empeorar durante los próximos cursos debido a la bajada constante de la natalidad. Hace 10 años que cae el número de criaturas nacidas, así como la cifra de familias migradas. Esta tendencia puede llevar a que en 2032 haya 23.000 alumnos menos en las aulas de P3.

La bajada de la natalidad está íntimamente relacionada con la segregación, según expone *el último informe de la Fundació Bofill*, que alerta que si no se recortan todavía más las ratios y se adaptan a la oferta, habrá muchísimas plazas vacantes, sobre todo en los centros concertados y en los de máxima complejidad. Esta afirmación se basa en un análisis de lo que ha estado ocurriendo durante los últimos años: y es que, en la pasada preinscripción, los centros concertados acumularon un 20% de plazas vacantes y los más vulnerables un 17%, mientras que en el resto de escuela pública sólo llegaban al 10%.

“Las plazas vacías provocan que haya competencia entre centros que saben que no llenarán. Esto supone que las familias puedan escoger y no tengan incentivos para quedarse en las escuelas de su barrio o municipio, sobre todo siendo que en las concertadas también sobran plazas y saben que entrarán sin problema”, explica Marta Segurrola, autora del informe. De hecho, el 63% de criaturas que no están escolarizadas en su municipio acaban acudiendo a la escuela concertada. Así, según la investigadora, las familias más adineradas tienen tiempo y recursos para escolarizar a sus hijos lejos de sus casas y “cuando un barrio se vacía de familias capitalizadas, se concentra el alumnado más vulnerable en centros de máxima complejidad”, añade.

Esto supone que queden muchas plazas libres en estas escuelas más vulnerables, lo que las hace más propensas a recibir la llamada matrícula viva: es decir, aquel alumnado que se incorpora durante el curso y que normalmente responde a un perfil de familia migrante y con pocos recursos económicos. “Se trata de un ciclo de complejificación eterno”, se lamenta Ismael Palacín, director de la Fundació Bofill.

La concertada se resiste a bajar ratios

Para reducir este problema, la Generalitat aprobó en febrero una reducción de las ratios que establecía 20 plazas para las escuelas públicas. Pero las concertadas no se han acogido tanto a esta medida. De hecho, según datos del informe, sólo el 40% de los centros concertados ha reducido la ratio tanto como los públicos. Esto ha supuesto que las plazas públicas se hayan reducido en un 11% en esta pre matrícula, mientras que las concertadas sólo lo han hecho en un 8%. Así, a pesar de la medida de la Generalitat, la Fundació Bofill estima que el curso que viene todavía quedará un 11% plazas vacantes.

“La reducción de plazas en la concertada ha sido fruto de negociaciones individuales, más o menos exitosas. Pero una medida tan importante no puede depender de la buena voluntad”, ha asegurado Palacín, que demanda que la Generalitat exija la reducción de ratios también a las concertadas. Según el director de la Fundació Bofill, estamos ante un momento clave en la lucha contra la segregación: “si conseguimos aplicar la bajada de ratios a las escuelas concertadas, la disminución de la natalidad puede ser una gran oportunidad,

sobre todo si mantenemos el presupuesto educativo, lo que significará dedicar cada vez más recursos por alumno", dice.

EL DEBATE

La asignatura de Religión en el marco de las distintas regulaciones estatales (I)

¿Qué posturas suele adoptar la autoridad pública en materia educativa la enseñanza de la religión?

Patricia Santos Rodríguez 05/05/2022

El debate en torno a la asignatura la religión encaja en otro debate más amplio, atravesado por dos cuestiones fundamentales: primera, la de la relación del poder político con las autoridades religiosas; segunda, la del contenido de la asignatura religiosa vista por el poder político. Hoy enunciaremos los aspectos esenciales que definen las diferentes posturas de los gobiernos en materia religiosa, y en consecuencia en materia de educación religiosa.

A) Modelos negacionistas, o de «solución laica» (laicista)

Este modelo excluye toda tradición religiosa particular de la base de la educación. La educación laica se fundamenta en unos valores mínimos constitucionales que sean aceptados socialmente, admitidos por todas las personas en cuanto miembros de la comunidad política. El modelo de escuela laica ha devenido en muchas ocasiones desgraciadamente en un modelo laicista, que no solo prescinde de la religión, sino que puede llegar a ridiculizarla o cuestionarla parcialmente desde los contenidos enseñados en otras asignaturas. Existen, dentro de este planteamiento «laico-laicista», modelos más tolerantes con la religión, p.e. si en algún momento admite la enseñanza de una confesión religiosa lo hace prestando, como mucho, el mero apoyo material (en algunos casos la escuela puede prestar un aula); si bien la autoridad política deja suficientemente claro que esta enseñanza se limitará a ser impartida en horario y modalidad extracurricular, preferentemente fuera del ámbito escolar y, desde luego, no es evaluable ni computa en el curricular académico. Este modelo es adoptado en Francia (salvo en Alsacia y Mosela), o Eslovenia.

B) Modelos pluralistas (relativistas) por los que la enseñanza de la religión se integra en el sistema educativo como asignatura curricular «subjética»

Este modelo está asentado en ciertos países que cuentan con una tradición religiosa particular, históricamente arraigada. Aparece en Estados no confesionales en los que la cuestión sobre el papel de la enseñanza de la religión es parte del debate político y social. Es típico en estos modelos, la inclusión de la asignatura de religión en el plan de estudios, pero con un carácter voluntario, no evaluable. El Estado está obligado a ofrecerla, pero solo será impartida si se demanda. La responsabilidad de organizar esta enseñanza religiosa corresponde a las autoridades religiosas competentes, por lo que se trata de una enseñanza confesional. El Estado no influye en los contenidos de esta materia, debiendo mantenerse neutral respecto de los cultos religiosos y de las visiones del mundo, incluyendo este aspecto de alguna manera en la materia. De esta manera, el Estado debe ofrecer distintos tipos de educación religiosa, es decir, debe incluyendo la enseñanza de distintas confesiones, siempre que exista un número mínimo de alumnos que justifique el espacio y la contratación de un profesor para impartirla. En muchos casos, esta asignatura se oferta junto a otras asignaturas alternativas. Este modelo se halla presente, por ejemplo, en España, Italia y Malta.

C) Modelos integradores

Adoptan una actitud más cooperativa con las distintas instituciones religiosas, permitiendo la integración de la enseñanza religiosa en la escuela. Esta opción corresponde a países donde la religión se considera como un asunto público. Puede (y suele) coincidir con que ciertas confesiones religiosas tienen además un papel social e institucional público relevante en estos países. De este modo, la enseñanza de la religión se convierte en una cuestión pública, llegando en algunos casos a integrarse en su ordenamiento constitucional, como por ejemplo ocurre en Alemania y en Bélgica. En estos modelos, la asignatura de religión está plenamente integrada en los planes de estudios y es obligatoria, aunque en ciertos casos haya posibilidad de solicitar su exención. También contempla este modelo que dicha asignatura sea de libre elección, acompañándose su oferta de otra asignatura alternativa obligatoria. La asignatura alternativa suele abarcar contenidos éticos, morales y filosóficos. La enseñanza de la religión se trata de una materia curricular «objetiva» (consta en los planes de estudio, es evaluable, se facilita en horario escolar), y puede tener tanto carácter confesional, como no confesional. La diferencia de tratamiento según el Estado considere confesional o no confesional la asignatura determina la responsabilidad de la organización de la asignatura y de su contenido: si es confesional la responsabilidad compete a las autoridades religiosas; si es no confesional, corresponde al Estado, aunque generalmente exista una cooperación con las confesiones religiosas.

Países como Austria o Bélgica donde la enseñanza religiosa no se limita solo a la religión católica o protestante, sino que también se ofrece la enseñanza de otras confesiones como la ortodoxa, musulmana, etc. Este tipo de modelo educativo suele encontrarse en los países del norte de Europa con tradición protestante.

En el caso del Reino Unido conviven las dos posibilidades: la asignatura religiosa solo es confesional en los colegios religiosos, mientras que en el resto de los centros educativos su contenido (el cual es elaborado por el Consejo Educativo Local con la participación de profesores y representantes de las confesiones religiosas) debe reflejar contenidos correspondientes a la pluralidad religiosa, pues aunque la mayor parte de la población sea cristiana, en la sociedad británica se profesan diversas religiones.

En casos como el alemán o el belga, los responsables son las autoridades religiosas, mientras que en Suecia es el Parlamento quien establece dicho contenido (debiendo ser revisado por la Agencia Nacional para la Educación) y, en Finlandia, es el propio profesor quien elige los textos a estudiar y el tipo de enseñanza, aunque tiene que seguir el plan educativo nacional establecido.

No solo excluir la enseñanza de la religión atenta contra la libertad religiosa; también las condiciones en que se permite su enseñanza muestran realmente si se está fomentando esta libertad o si se está tratando de extinguirla.

Patricia Santos Rodríguez es doctora en Filosofía Política y del Derecho de la Universidad CEU San Pablo

el Periódico de Catalunya

Más huelgas de profesores en Catalunya: estas son las fechas de un fin de curso agitado

Los paros del 17 y del 2 serán parciales, de 08.00 a 10.00 de la mañana

Los convocantes no descartan protestas más contundentes cara a final de curso

Montse Baraza. Barcelona 5 de mayo de 2022

Los sindicatos de profesores de Catalunya mantienen el pulso con el Departament d'Educació y han convocado cuatro nuevas jornadas de huelga en las escuelas de primaria y secundaria para los meses de mayo y de junio. Los paros serán los días 17 y 25 de mayo y 2 y 9 de junio, según han anunciado este jueves en una rueda de prensa conjunta ante la sede del Departament de Treball.

La novedad es que las huelgas del 17 de mayo y del 2 de junio serán **parciales, de 08.00 a 10.00 horas**. Tras ese parón de dos horas, los docentes volverán a retomar su actividad en las aulas. En cambio, las huelgas del 25 de mayo y del 9 de junio serán de toda la jornada escolar.

Han descartado por el momento los siete sindicatos convocantes (Ustec, Intersindical, Aspepc, CCOO, UGT, CGT y Usoc) la propuesta de Aspepc de convocar una huelga indefinida a partir del 13 de junio. Sin embargo, la mantienen sobre la mesa en función de la respuesta del profesorado a estas cuatro jornadas de huelga. "Si el profesorado responde y sale a la calle, no descartamos acciones más contundentes", ha señalado Lorena Martínez, representante de UGT.

Con esta nueva ronda de movilizaciones, los sindicatos esperan "presionar" a la 'conselleria' para lograr una "negociación real" que revierta los recortes que los docentes acumulan desde 2010.

Educació dio por rotas las negociaciones con los sindicatos el pasado 26 de abril después de que estos rechazaran su última propuesta, que era recuperar la hora lectiva en primaria este septiembre, y dejar la hora lectiva de secundaria para el curso 23-24. Los sindicatos reclaman que todo el profesorado, de primaria y secundaria, recupere la hora lectiva este próximo curso, algo que Educació ve inviable económicamente y técnicamente. Iolanda Segura, portavoz de Ustec, ha asegurado que si la 'conselleria' se mueve en este sentido, los sindicatos aceptarán negociar el resto de reivindicaciones.

EL PAÍS

Cómo mejorar la comunicación sobre educación

El tratamiento informativo de los resultados de PISA, la reconocida prueba de evaluación de competencias básicas aplicada por la OCDE, es quizás el mejor ejemplo de lo que hay que evitar

MARIANO JABONERO / EVA MATEO. 05 MAY 2022

Un hombre se encuentra en la terminal de salidas de un aeropuerto cualquiera a la espera de embarcar en un largo vuelo a bordo del cual atravesará un océano y varios husos horarios. Ya dentro del avión, hojea un periódico nacional. Su mirada se detiene en este titular: "El acoso escolar en redes sociales afecta ya a una cuarta parte del alumnado y se ha incrementado durante la pandemia". También capta la atención del pasajero de al lado.

—Es un grave problema— comenta ese pasajero—. Yo soy profesor de educación secundaria y hemos tenido dos casos de acoso con grabaciones de vídeo que se han viralizado. Hay protocolos de actuación y se hacen campañas de concienciación. Pero nos faltan herramientas para prevenir a tiempo.

El hombre asiente. Al pasar la página, le sorprende encontrar otra noticia sobre educación, en esta ocasión, sobre una huelga del sindicato de maestros motivada por la falta de recursos. Los diarios de su país abordan en contadas ocasiones temáticas educativas. Según le explicaba un amigo periodista hace unas semanas, apenas existen redactores especializados en educación: suelen tener un perfil más generalista, así que un día cubren una información sobre una nueva modalidad de vacuna contra la covid-19, al siguiente la última crisis migratoria.

El hombre conseguirá dormir unas pocas horas durante el vuelo. Una vez que aterrice, en los largos pasillos hacia los controles sanitarios y de inmigración irá acompañado de gigantescas publicidades con descuentos agresivos en la oferta educativa de varias universidades. Algunas con falsas promesas de movilidad estudiantil, exhibiendo su puesto en *rankings* de baja credibilidad, asegurando pomposas titulaciones que les aseguran un futuro personal y profesional exitoso.

Cuando el hombre recupere la conexión a Internet, podrá comprobar que, en redes sociales, en esos momentos es *trending topic* una reforma educativa que, otra vez, tiene enfrentado al arco parlamentario.

Habrà quien piense que esta historia resulta inverosímil. Que es improbable que, en el transcurso de unas pocas horas, una misma persona reciba tantos impactos externos referentes a una temática —en ocasiones— olvidada, denostada o manipulada: la educación. Sin embargo, basta con prestar un poco de atención para comprobar que es un tema estratégico del que se informa más de lo que podríamos creer a simple vista, aunque no necesariamente mejor.

¿De qué forma la comunicación podría jugar un rol y contribuir a una mejor educación? Desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el organismo intergubernamental decano y con más presencia y actividad educativa de la cooperación multilateral en Iberoamérica, proponemos las siguientes recomendaciones:

1. La comunicación debe poner en valor la importancia clave de la educación. En el mundo actual, el mensaje del reconocido pedagogo brasileño Paulo Freire permanece inalterable: “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.
2. Es preciso comunicar más en positivo, reservando los mensajes negativos para evidenciar situaciones de desigualdad que pueden revertirse gracias a la educación, que siempre es parte de la solución y nunca del problema.
3. En la comunicación educativa, es imprescindible contar con la opinión e informes de las organizaciones especializadas en educación. Entidades como la OEI, la OCDE o la UNESCO, líderes mundiales en educación, son fuente constante y actualizada de conocimiento riguroso.
4. La comunicación contribuye a dar la palabra a voces autorizadas en educación como fuentes informativas. Frente a las opiniones coyunturales, insolventes o guiadas por intereses particulares, debemos convocar siempre a los especialistas que atesoran no solo competencia técnica, sino que también son excelentes divulgadores.
5. La producción del conocimiento con visión comunicativa da como resultado informes más divulgativos. En ocasiones, los medios trasladan a la opinión pública mensajes sin un tratamiento comunicativo adecuado, lo que hace que sean incomprensibles para la mayor parte de las personas.
6. Una comunicación especializada en educación debe tener su contrapartida en las redacciones de los medios. La apuesta es capacitar a periodistas para promover así el periodismo educativo y elevar la categoría de esta especialización, tan necesaria e importante como poco común.
7. La educación debe posicionarse en foros transversales, donde se valore como un actor y motor más, entre otros, de la transformación digital de la sociedad. Para la OEI el objetivo último es promover respuestas educativas híbridas o combinadas que desarrollen las competencias digitales.
8. La comunicación en educación es hablar de cómo hacemos con otros nuestro trabajo y del impacto que este tiene en la sociedad. Esto enlaza con la Agenda 2030 y su ODS-17, el último de todos y quizá el más importante, que pone el peso en la necesidad de las alianzas público-privadas para avanzar en términos de desarrollo. Así, los medios de comunicación estarían dentro de nuestra cadena de valor, como agentes necesarios para hacer llegar a la sociedad los avances o retrocesos en términos educativos.
9. La comunicación en educación debe utilizar el mismo lenguaje y canales a través de los que se expresan las generaciones más jóvenes. Para hablarles en su mismo idioma, la comunicación en educación puede apoyarse en los más variados recursos audiovisuales y digitales, en las redes sociales, en la comunicación efímera, en la gamificación... La comunicación está donde está tu público.
10. Una comunicación en educación responsable debe dar la voz a sus protagonistas. Poner en portada las historias de estudiantes, maestros, directores y líderes escolares, investigadores educativos..., para agrandar

después la mirada y explicar circunstancias, enfoques y problemas más complejos que atañen a la educación en Iberoamérica.

En el otro lado de la balanza, el tratamiento informativo de los resultados de PISA, la reconocida prueba de evaluación de competencias básicas aplicada por la OCDE, es quizás el mejor ejemplo de lo que podemos calificar como una mala práctica de la comunicación de la educación. De manera sistemática, genera titulares que, en el mejor de los casos, ponen de manifiesto un escaso conocimiento de esa importante y compleja evaluación y, casi siempre, dan voz a intereses políticos. Estas informaciones olvidan la importancia de la evaluación externa, la comparabilidad entre sistemas o los avances alcanzados con gran esfuerzo y tesón por nuestros docentes. Porque todo lo bueno que se ha logrado en educación en el mundo en las últimas décadas, no está solo en Singapur, Corea o Estonia.

Comunicar es también educar o, lo que es lo mismo, contribuir a educar más y mejor y lograr, con ello, el fin último: que nadie se quede atrás.

Mariano Jabonero es secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Eva Mateo es responsable de Comunicación de la OEI.

THE NVERSATION

¿Dónde está la voz de la comunidad educativa en las propuestas de mejora de la docencia?

Antonio Nadal Masegosa. Doctor en Pedagogía, profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Málaga

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España lanzaba 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Documento para debate en enero de 2022.

Ya el franquismo iniciaba estas dinámicas de lo que denominaba “consulta a la sociedad española” publicando, en 1969, lo que llamó *La educación en España: bases para una política educativa (Libro Blanco)*, hechos recogidos en la propia Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Veinte años después, el Ministerio de Educación y Ciencia publicaba el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, cuando era ministro Javier Solana.

De dónde parten las propuestas

En la obra de 1989, el epígrafe del índice “estimación de las necesidades del profesorado” no ocupa una página completa de un total de más de 380. Con su lectura, vemos que no se trataba “del profesorado”, sino “de profesorado”, abordándose, más bien, tipologías de centros, ratios... Esta obra no contaba con fuentes específicas, ni con la voz del profesorado, alumnado, o familias.

En el documento de este año, las fuentes son: UNESCO, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea), la ONU, la Agenda 2030, un manual de la Comisión Europea sobre la inserción profesional, las conclusiones del informe PISA de la OCDE, el Consejo de la Unión Europea...

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) está, por ejemplo, gestionada por profesionales que no pertenecen al campo de la enseñanza. Su director de Educación y Competencias y Asesor Especial del secretario general sobre Política Educativa para la OCDE, Andreas Schleicher, estudió física en Alemania y se licenció en matemáticas y estadística en Australia. Javier Solana también estudió física en la Universidad Complutense de Madrid.

Debates marcados desde arriba

“Se reforma la enseñanza porque resulta menos costoso económicamente y menos conflictivo políticamente que reformar cualquier otra área relevante de la sociedad. Formulan la alternativa que terminará con los problemas y solucionará todo lo habido y por haber. Lo importante de este paso es, en realidad, su duración, su capacidad de mantener entretenido al público durante una larga temporada”.

Estas líneas, del catedrático de Sociología Mariano Fernández Enguita, fueron escritas hace más de 22 años. Pero siguen vigentes hoy, para lo cual se establecieron los ejemplos previos. Los debates que no establece la comunidad educativa para transformar lo que vive, sino que son decididos y marcados por el poder, ¿qué utilidad tienen? ¿Acaso era posible pensar en 1969, en plena dictadura, que la comunidad educativa iba a cambiar algo? ¿Es posible pensarlo hoy?

Las ideas del profesorado

La comunidad educativa debería ser responsable de su destino e intervenir en la política educativa. El profesorado siente, padece, sufre; y tiene ideas más que valiosas. También el alumnado, con el cual convive día a día, y es la base del futuro de la sociedad.

Sin la capacidad de decisión de profesorado, alumnado y familias, la enseñanza no se transformará en algo adecuado para la comunidad educativa, aunque se disfraze con todo tipo de terminología, ajena a las realidades que se viven cada día en colegios, institutos y universidades.

Uso de conceptos sin significado

Por ejemplo, conceptos comodín, útiles para todo, como “competencias”. Una palabra que inunda los escritos relacionados con la “cultura pedagógica de impacto”, esa que no influye en ninguno de los estamentos que marcan las políticas, sino en el negocio de determinado tipo de revistas.

Las competencias no abordan realidades de nombres y cifras tan contundentes y necesarias de entender como, por ejemplo, que la tasa de abandono educativo temprano en el Estado español se situaba en el 16% en 2020).

Las mistificaciones pedagógicas, como el concepto de competencias o el compendio de leyes de enseñanza que hemos tenido en el Estado español desde 1970 y sus previos documentos “de debate” no han contribuido al cambio sustancial en datos como el anteriormente aportado. Cualquier persona puede consultar en qué lugar estamos en los rankings PISA, y si se ha escalado en posiciones tras las sucesivas reformas legislativas.

Propuestas necesarias, pero antiguas

El nuevo documento ministerial propone establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria; modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado; reformular los procesos de selección para la función pública docente; actualizar y adecuar los temarios de oposiciones al nuevo modelo de acceso.

Pero todas estas cuestiones llevan tiempo pendientes de reformas. Hace décadas que quienes acceden a los Grados en Educación Infantil y Primaria no cuentan con formación alguna sobre ello, porque no hay contenidos relacionados dentro del currículum de la enseñanza secundaria, lo cual no es una opinión, sino fácilmente comprobable a través, por ejemplo, del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y de sus concreciones autonómicas.

El antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), hoy llamado Máster de Profesorado, no basta para aprender a ser docente de secundaria, frente a los años que dura la formación en enseñanza primaria e infantil. Solo lean la disposición que lo determina y juzguen. 16 créditos de prácticas y trabajo de fin de máster para una profesión que, tras aprobar oposiciones, es de por vida. Y estas pruebas siguen consistiendo en exámenes memorísticos, como si los contenidos fueran la base de la enseñanza, y no el currículo oculto.

El proceso generado por el documento ministerial continúa, ahora, con los debates, no vinculantes, en distintos espacios: sindicatos de enseñanza, facultades de ciencias de la educación, foros...

Posteriormente, se promulgará una nueva ley sobre enseñanza de un partido, que será derogada por el siguiente en su acceso al poder. Con el compendio de leyes sobre enseñanza que tenemos en el Estado español desde 1970, contamos con la historia para construir juicios críticos.

En Suiza, por ejemplo, se realizan referéndums, en los cuales las propuestas ciudadanas pueden lograr rango de ley.

¿Es una utopía defender que las reformas de la profesión docente deben venir desde abajo y desde dentro?

Neuromitos en educación: ¿necesita cada cerebro un estilo de aprendizaje a medida?

José Manuel Muñoz. Investigador en el Centro Internacional de Neurociencia y Ética (CINET) de la Fundación Tatiana Pérez de Guzmán el Bueno, y en el Grupo Mente-Cerebro, Instituto Cultura y Sociedad (ICS), Universidad de Navarra

Gonzalo Arrondo. Investigador en el grupo Mente-Cerebro del Instituto Cultura y Sociedad, Universidad de Navarra

En los últimos años hay una tendencia hacia la búsqueda de nuevos enfoques basados en la neurociencia que refuercen la metodología didáctica de los docentes. Sobre todo en las etapas obligatorias de Primaria y Secundaria. Es lo que algunos denominan “neuroeducación”.

Sin embargo, la comunicación interdisciplinar entre neurociencia y educación no resulta sencilla. A menudo se ve contaminada por la presencia de mitos cuya aceptación puede resultar nociva para el aprendizaje, e incluso para la salud. Importantes trabajos realizados con docentes de diversos orígenes geográficos y culturales (Reino Unido, Países Bajos, Grecia, Turquía, China) han estudiado la prevalencia de esos neuromitos dentro de las comunidades educativas.

Los tipos de mitos son muy variados y pueden relacionarse con el funcionamiento cerebral en general, la relación entre biología y comportamiento, o directamente con intervenciones educativas supuestamente basadas en el conocimiento neurocientífico.

El cerebro inactivo

Un mito altamente extendido sobre cómo funciona el cerebro es la afirmación de que los seres humanos utilizamos solo el 10 % de este órgano. Parecería que si sabemos cómo estimular nuestras partes inactivas podremos lograr un mayor rendimiento intelectual.

Por supuesto, dicha afirmación es *rotundamente falsa*: aunque en ciertas circunstancias puede haber algunas regiones que no estén trabajando, casi en todo momento el cerebro se encuentra activo en su totalidad.

Además, no parece haber una relación directamente proporcional entre el grado de activación del cerebro y su rendimiento. No debemos esperar, por tanto, que el uso de herramientas de entrenamiento como el *neurofeedback* en individuos sanos vaya a despertar nuestro “cerebro dormido” ni que, gracias a ello, vaya a convertirnos en genios.

Azúcar y rendimiento

De entre los neuromitos centrados en relacionar comportamiento y biología son llamativos los que tienen que ver con la ingesta de alimentos y bebidas. No solo abundan entre los docentes, sino que también son altamente respaldados por muchos padres.

Es frecuente oír que los estudiantes que consumen bebidas y aperitivos azucarados padecen una pérdida en su nivel de atención, llegando incluso a sufrir hiperactividad. Nada más lejos de la realidad si atendemos a sólidos estudios que muestran que el azúcar no tiene un efecto significativo en el comportamiento y el rendimiento intelectual de los niños.

Aunque no negamos los posibles efectos perniciosos para la salud del abuso de los alimentos azucarados es importante señalar que, en términos exclusivamente relacionados con la búsqueda de rendimiento, la creciente obsesión de muchos padres y centros educativos por controlar la ingesta de estos productos por parte de los estudiantes parece poco justificada.

Beber para que el cerebro no se encoja

Otro extendido mito consiste en creer que no consumir un mínimo de ocho vasos de agua al día puede *encoger* el cerebro y empeorar el rendimiento.

De nuevo, la creencia es falsa: en la cantidad de agua diaria ingerida debe siempre contabilizarse la que contienen los alimentos. Además, un excesivo consumo de agua puede producir una hiperhidratación potencialmente fatal, como demuestran al respecto algunos casos mortales.

De modo que, como bien explica esta columna del *New York Times*: “No, no tienes que beber ocho vasos de agua al día”.

Pseudoneurociencia

Los ejemplos comentados hasta este momento pueden parecer pueriles o claramente superados, incluso si los estudios nos indican que siguen estando presentes en las aulas y el folclore popular.

El tercer tipo de mitos se relaciona con intervenciones educativas basadas en pseudoneurociencia y son por ello más difíciles de detectar y rebatir, además de ser muy dañinos para el aprendizaje y el funcionamiento en las aulas.

Quizás el prototipo entre estos mitos sea la propuesta de que cada persona tiene un estilo de aprendizaje derivado de su estructura y función cerebral. ¿Quién no ha oído a algún conocido decir que él o ella era más verbal o más visual para aprender? ¿O que era más de hemisferio derecho o izquierdo?

Es un mito pensar que algunas personas tienen un procesamiento mental fundamentalmente de tipo creativo u holístico o, por el contrario, analítico, y que esto además deriva de un funcionamiento predominante del hemisferio izquierdo o derecho, respectivamente.

Por un lado, el cerebro trabaja siempre de manera coordinada. Por otro, las personas, dependiendo del problema a resolver utilizarán estrategias más holísticas u analíticas. De manera similar, una y otra vez se ha demostrado que no existe una afinidad sistemática individual por un tipo de material (verbal vs. visual vs. manipulativo) ni, especialmente, que presentar los materiales didácticos a cada persona según estas preferencias mejore el rendimiento.

Por ello, utilizar pruebas de evaluación psicológica en las aulas dirigidas a evaluar estos estilos de aprendizaje en los alumnos y fomentar que los profesores creen materiales múltiples que se adecúen a estos estilos supone un gasto inútil de tiempo, esfuerzo y recursos que podría utilizarse en métodos de aprendizaje y atención individualizada probados.

Aunque existen otros muchos neuromitos en el mundo educativo, en este artículo hemos querido destacar algunos de los que nos parecen más llamativos y perjudiciales.

La prevalencia de estos mitos debería hacernos reflexionar sobre hasta qué punto deberíamos buscar con ahínco soluciones milagrosas que den, por fin, un empuje definitivo a nuestro sistema educativo.

La neurociencia, al menos en el corto o medio plazo, no será a nuestro juicio esa solución. Quizá, después de todo, nuestros maestros y profesores, magníficos profesionales en su mayoría, no necesiten recomendaciones paternalistas o de carácter pseudocientífico.

MAGISTERIO

Castilla y León, Cantabria, Murcia y País Vasco tienen la mejor media en la EBAU de 2021 con un 7,2

Las comunidades de Castilla y León, Cantabria, Murcia y País Vasco obtuvieron la mejor media de la prueba de acceso a la universidad, la EBAU, en 2021, con un 7,2; aunque si se hace la media con la del Bachillerato, la mejor nota media para acceder a un Grado la anotó la Región de Murcia, con un 7,8.

REDACCIÓN Martes, 3 de mayo de 2022

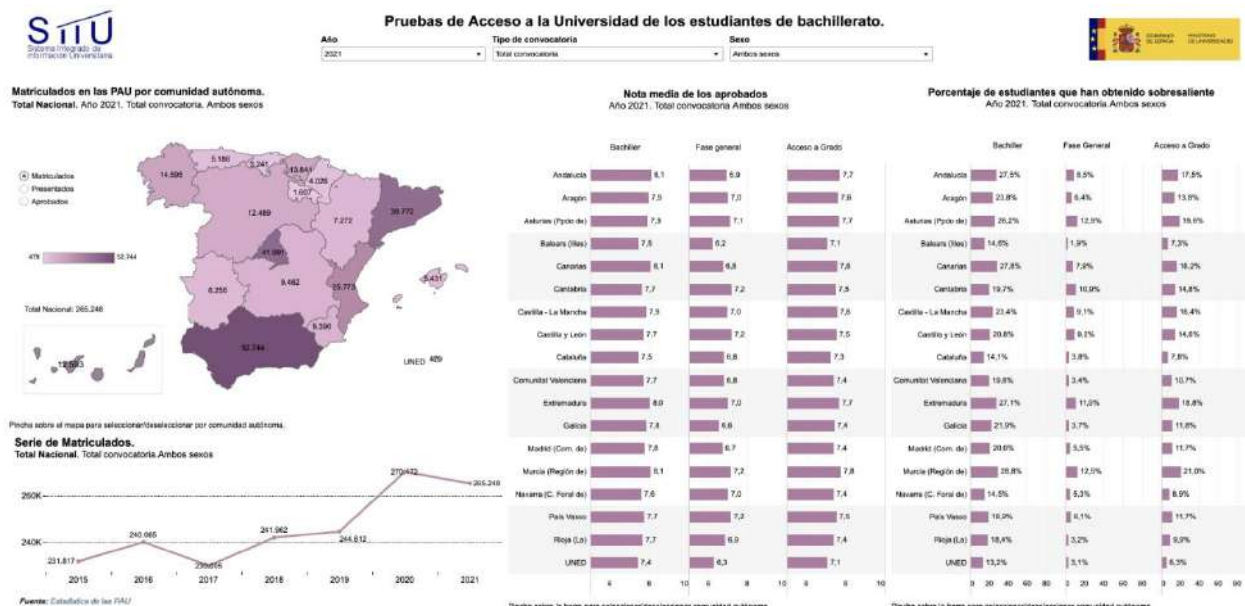
Así se recoge en los últimos datos relativos a 2021 publicados por el Ministerio de Universidades, que incidan que en cuanto a la fase general de la prueba, la antigua selectividad, esas cuatro comunidades encabezaron la media de los aprobados, seguidas del 7,1 de Asturias, con un 7 en Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura y Navarra, y el 6,2 de Baleares, y el 6,6 de Galicia, en el otro extremo.

Cada comunidad tiene su propia prueba de acceso y en el caso de Castilla y León se plantea que haya una prueba única para todas las autonomías con el fin de que no se perjudique a estudiantes con exámenes "más duros", como puede ser el caso de esa Comunidad.

Los datos de las notas medias de los dos cursos de Bachillerato, que pone cada centro a los alumnos, también son muy variantes, ente el 8,1 de Murcia, Canarias y Andalucía y el 7,5 de Cataluña y Baleares en el otro extremo. Aquí Castilla y León tiene una media en sus alumnos de bachiller aprobados de 7,7, la misma que Valencia, Cantabria, País Vasco y La Rioja. Con ello, la nota media de acceso a un grado es del 7,5 en Castilla y León, frente al 7,8 de Murcia o el 7,7 de Andalucía y Extremadura, con el 7,1 de Baleares y el 7,3 de Cataluña en el otro extremo.

En cuanto al porcentaje de estudiantes con sobresaliente en la EBAU, es del 9,2 por ciento en Castilla y León, con un 12,9 en Asturias, 12,5 de Murcia y el un 3,7 de Galicia y 5,5 en Madrid, en el otro lado de la horquilla. Los bachilleres con sobresalientes fueron un 20,8 por ciento en 2021 en Castilla y León, con el 28,8 de Murcia en el otro extremo, seguida del 27,8 en Canarias y el 27,5 en Andalucía, con el 14,1 en Cataluña y 14,6 en Baleares de nuevo cerrando la clasificación.

Los matriculados en la prueba de acceso a la universidad fueron en el 2021 un total de 12.489 en Castilla y León; con 52.744 en Andalucía, 39.772 en Cataluña y 25.773 en la Comunidad Valencia como principales datos.



Los grupos burbuja vuelven a mezclarse en el cole en esta nueva fase del Covid

La nueva fase de la pandemia llega a los centros educativos, donde a partir de ahora los grupos de convivencia estable podrán interactuar entre sí también interiores, salvo el comedor, y en los que imperará el consejo de quedarse en casa ante síntomas de cualquier enfermedad infecciosa aguda, no solo Covid.

REDACCIÓN Jueves, 5 de mayo de 2022

Así consta en la actualización del documento *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 en centros educativos* aprobada en la última reunión de la Comisión de Salud Pública y al que ha tenido acceso Efe.

Los directores generales de Salud Pública del Ministerio de Sanidad y de las comunidades argumentan que, tras la mejora de la situación epidemiológica, era necesario revisar las medidas en centros educativos como también han hecho fuera de ellos, medidas que “deben ser consistentes con las decisiones de distanciamiento físico y otras no farmacológicas de salud pública en la comunidad”, subrayan. Aunque avisan que las nuevas recomendaciones “se irán actualizando cuando sea necesario, si los cambios en la situación epidemiológica así lo requieren o surge nueva evidencia científica”. De esta forma, plantean una serie de actuaciones de limitación de contactos en los niveles actuales de alerta 0, 1 y 2, si bien, “en caso de que las comunidades autónomas entraran en niveles superiores de riesgo, se valorarán medidas específicas”.

Interacción de grupos estables

La primera es permitir que los Grupos de Convivencia Estable (GCE) puedan interactuar entre sí en todas las etapas educativas tanto en exteriores como en interiores, excepto en el comedor escolar o espacios habilitados para comer.

Hasta Primaria se garantizará “cuando sea necesario, la estanqueidad en todas las actividades que se realicen dentro del centro educativo”, evitando la interacción con otros grupos, limitando al máximo el número de contactos; a cambio, “dentro del grupo no sería necesario guardar la distancia interpersonal, por lo que sus miembros pueden socializar y jugar entre sí, interactuando con mayor normalidad”. En esta etapa además, “idealmente, se debe minimizar el número de personas adultas que interactúan con cada grupo, siendo la figura fundamental el tutor o tutora”.

De tratarse de vulnerables, “se seguirán las mismas recomendaciones que indique para el resto de ámbitos el profesional sanitario de referencia”; los alumnos de riesgo “podrán acudir al centro, siempre que su condición clínica esté controlada y lo permita, y manteniendo medidas de protección de forma rigurosa, salvo indicación médica de no asistir”.

Acceso de las familias

A partir de ahora se dejará acceder a las familias tanto a espacios interiores como al aire libre, tanto para la entrada y salida del alumnado como para otras actividades, evitando aglomeraciones. También se permiten reuniones de tutoría individual con las familias en espacios interiores bien ventilados, si bien, de forma general, “se recomienda que se prioricen las reuniones con las familias al aire libre”.

Por otro lado, la eliminación de la mascarilla en espacios interiores también se extiende a las escuelas, donde solo deberán llevarla en el transporte escolar o si aparecen síntomas. Como norma general, se desaconseja para menores de 3 años (contraindicado en menores de 2 años por riesgo de asfixia), personas con algún tipo de enfermedad o dificultad respiratoria que pueda verse agravada por su uso.

También para personas que, por discapacidad o dependencia, no dispongan de autonomía para quitársela, o que presenten alteraciones de conducta que hagan inviable su utilización, así como en actividades en las que llevarla resulte incompatible. Las personas con condiciones de vulnerabilidad seguirán las recomendaciones que indique su profesional sanitario.

Pero recalca: “debe cuidarse y prevenirse el estigma de las personas que, con condiciones de riesgo para la Covid-19 o por decisión personal, sigan utilizando las mascarillas en cualquier entorno del ámbito educativo, independientemente de la obligatoriedad o no del uso de las mismas”.

¿Y si hay síntomas?

De forma general, se recuerda que la asistencia al centro está desaconsejada cuando una persona presente síntomas agudos compatibles con la Covid “u otra enfermedad infecciosa aguda y potencialmente transmisible”. “Esta medida también tiene justificación por el propio bienestar de la población infantil”, justifica el protocolo. El centro educativo informará, “explícitamente y con confirmación de recepción de la información”, a los padres, madres y otras figuras parentales, o a los estudiantes de mayor edad, de que el alumnado “con cualquier sintomatología aguda” de este tipo de infecciones “se abstenga de acudir al centro educativo”. Podrán volver “ante una mejoría evidente de la sintomatología” y si no ha tenido fiebre en 24 horas.

Lo recomendable es que extremen las precauciones durante los 10 días posteriores al inicio de los síntomas, evitando el contacto con personas vulnerables, utilizando mascarilla quirúrgica, manteniendo una adecuada higiene de manos, no acudiendo a eventos multitudinarios y limitando los contactos a aquellos grupos con los que interactúa habitualmente dentro del colegio.

Si la persona empieza a desarrollar los síntomas en el centro y es menor, “se colocará una mascarilla quirúrgica y se contactará con la familia o tutores legales”; si son adultos y se encuentran bien, se irán a su domicilio evitando contactos en el trayecto. En caso de presentar síntomas de gravedad o dificultad respiratoria se llamará al 112.

Ventilación

El protocolo destaca la importancia de garantizar una adecuada ventilación, preferentemente natural: “Se asegurará una ventilación cruzada de forma permanente, con apertura de puertas y/o ventanas opuestas o al menos en lados diferentes de la sala”. Es más recomendable repartir los puntos de apertura de puertas y ventanas que concentrar la apertura en un solo punto. Como mínimo, se deberá ventilar las instalaciones y pasillos durante 15 minutos al inicio y al final de la jornada, durante el recreo, y siempre que sea posible entre clases; de producirse un disconfort térmico, “se debe priorizar la ventilación natural y establecer otras medidas para mejorar la temperatura ambiental o personal”.

Si la natural no es suficiente, se podría optar por la ventilación forzada (mecánica, mismos sistemas que los de climatización), y si tampoco ésta fuera posible, “se podrían utilizar filtros o purificadores de aire (dotados con filtros HEPA)” o usar espacios alternativos.

Excursiones y salidas

Se priorizarán actividades al aire libre. En caso de visita a museos, cine, teatros, etc. se seguirán las medidas preventivas establecidas por el lugar en cuestión; si se desarrollan en el centro, podrán acudir personas externas siempre que se mantengan las medidas de prevención, higiene y promoción de la salud. Para la celebración de actos de graduación, de fin de curso u otro tipo de eventos sociales o culturales se cumplirán las medidas de prevención frente a Covid-19 existentes para eventos culturales en la comunidad autónoma.

Las salidas con pernocta se harán organizadas por GCE, y en aquellos cursos no organizados por GCE, se establecerán subgrupos fijos para la pernocta.

Vacunación recomendada

La evidencia muestra que la vacunación en la población infantil “disminuiría la carga de enfermedad en este colectivo y puede disminuir la transmisión en el entorno familiar, en los centros educativos y en la comunidad, contribuyendo a la protección de las poblaciones más vulnerables”. Países como el nuestro, con altas coberturas, prosigue el documento, “pueden alcanzar un mayor beneficio para el control de la pandemia con la vacunación infantil, pudiendo reducir hasta un 16% la diseminación del coronavirus”, motivo por el que se sigue incidiendo en la importancia de seguir recomendándola.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Adoctrinar en la escuela, ¿sí o no? Sí, por supuesto, es imprescindible **OPINIÓN**

En la escuela se tiene que adoctrinar socialmente al alumnado, para que asuman valores comunes basados en los derechos humanos y la erradicación del fascismo, de cualquier tipo de fascismo, sean cuales sean sus promotores. Para que entiendan que no es lo mismo defender un Estado de Bienestar que redistribuya la riqueza y potencie los servicios públicos, que promover su demolición e impulsar el “tanto tienes, tanto vales”.

José Luis Pazos. 03/05/2022

Estos días se rasgan las vestiduras muchas personas que han visto cómo el fascismo obtenía más de cuatro de cada diez votos en Francia. Sí, yo también soy de los que dice que, en una segunda vuelta como la francesa, muchos de los votos que se reciben no son de apoyo expreso sino de rechazo a la otra opción, pero sí es cierto, como muy acertadamente me ha respondido en las redes sociales una persona con criterio, que a esas personas no les ha importado votar a una candidata fascista, aunque no la apoyaran decididamente. Y esto sí merece una reflexión profunda y un cambio de actitud social ante lo que ello significa.

Es necesario descubrir los porqués de este escenario que nos amenaza seriamente y actuar en consecuencia de forma decidida. Y uno de los espacios que tienen mucha responsabilidad, sin duda uno de los que más sino es el máximo, es la escuela. Al fascismo, en todas sus expresiones, se le combate con educación, con más y mejor educación. Así que, si el fascismo gana terreno, debemos reconocer que, en la escuela, todos los sectores -incluidas las familias-, no lo estamos haciendo demasiado bien.

Ya sé que la palabra adoctrinar genera ampollas en parte de nuestra sociedad, pero eso es consecuencia de varias cuestiones: un mensaje viciado por parte de quienes llevan siglos adoctrinando de forma

ideológicamente partidista; falta de cierta madurez en una sociedad con poco recorrido realmente democrático como la nuestra; y bastante ignorancia sobre lo que significa realmente adoctrinar en valores comunes.

Según el diccionario de la RAE, adoctrinar es: “Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”, siendo que doctrina es: “Enseñanza que se da para instrucción de alguien”. Así que, dicho así, sin interpretaciones ideológicas sesgadas, adoctrinar es enseñar. Y, como llevamos siglos soportando un adoctrinamiento religioso y político partidista por parte de quienes defienden la sumisión a la religión y una falsa y malintencionada idea de la patria, es imprescindible que esta sociedad asuma, de una vez por todas y de forma pública, que es imprescindible e inaplazable adoctrinar a quienes llegan a nuestra sociedad, nuestras hijas e hijos, en valores sociales comunes que contrarresten las fuerzas ideológicas que siempre atacan sus derechos y los nuestros. Es urgente que las ideas fascistas, que ganan terreno por la inacción de quienes debemos contrarrestarlas con decisión, sean descubiertas, desmontadas y combatidas hasta su erradicación.

Hace unos meses se montó otro pequeño y momentáneo lío en las redes sociales que tuvo algún eco en lo que se denomina medios de comunicación -muchos de ellos no pasan de ser panfletos y micrófonos creadores de opinión sesgada-, intentando desacreditar a la persona involucrada. Fue a cuenta de que Carlos Bardem expresó en una entrevista que, por supuesto, se consideraba moralmente superior a quienes son fascistas. Se posicionaba así frente a determinados personajes -algunos se consideran políticos, pero solo son **engañanecios**-, que se quejan de que la izquierda saque a menudo a pasear su supuesta superioridad moral con relación a los fascistas. Y es que, reflexionaba acertadamente que, de no ser así, tendría verdaderamente un problema, porque si no era moralmente superior a los fascistas, es que entonces sería basura humana como ellos. Toda la razón.

Claro que, una buena parte de la izquierda aplaude estas palabras cuando está sin presencia de terceros, pero aparenta no apoyarlas expresamente cuando tiene compañía. Es esa manía que tiene demasiada gente de ser políticamente correcto incluso con quienes no tienen reparo alguno en ser insultantes y despreciativos hasta, en muchas ocasiones, superar la barrera legal y entrar en lo delictivo. Esta obsesión se ve reflejada también a la hora de anunciar nuevas normas legislativas y de darles forma. A menudo, buenas iniciativas en el terreno legislativo se quedan en anuncios que llegan a frustrar porque el resultado es tan tibio que no consigue cambiar nada en la práctica diaria.

Es más, cuando se mantiene la intención de legislar de forma valiente, se acaba a veces teniendo que casi pedir perdón por haber osado hacerlo y aceptando modificaciones posteriores que “devuelvan las aguas a su cauce”. Y, para lograrlo, se suele utilizar mal el concepto del consenso y se llega a hablar incluso de solucionar conflictos que jamás se han producido, como ha pasado en los últimos meses con un supuesto e inexistente conflicto con la escuela privada concertada por la aprobación de la Lomloe.

Quienes se pasan todo el día denunciando supuestos casos de adoctrinamiento en los centros educativos, enarbolando falsamente la bandera de la “libertad” e intentando desacreditar a quienes intenten descubrir sus verdaderas intenciones son quienes únicamente pretenden salvaguardar sus privilegios, ganados a costa del perjuicio de la mayoría de la sociedad. Defienden supuestos derechos a: discriminar a los demás; infravalorar al diferente; machacar a la mujer, porque se ha atrevido a exigir tener los mismos derechos que el hombre; priorizar el trabajo para “los de aquí”; generar negocios que les den inaceptables comisiones solo por conocer a quien otorgará el contrato; saquear las arcas públicas para su beneficio y el de sus conocidos; decidir cómo deben vivir los demás y con quién; tomar decisiones sobre lo que otras personas pueden hacer o decir; en definitiva, a coartar la libertad de los demás para que su chiringuito social no se acaba desmoronando cual castillo de naipes. Para mantenerlo, necesitan mantener aborregados a quienes deberían despertar y ayudar a su caída, y para eso necesitan mantener el adoctrinamiento que llevan practicando siglos. El fascismo actúa así y debe ser combatido.

No busquen la verdad, ni siquiera relativa, en sus mensajes y manifestaciones públicas. Viven de la mentira y el engaño, y el actual escenario favorece sus intereses. Las redes sociales, muy útiles para muchas cosas, se han convertido en altavoces de falsas noticias, bulos creados para confundir y buscar la negación a ser informados por aburrimiento de tanta basura supuestamente informativa. Es la misma forma de actuar de siempre, aparentar que se defienden derechos de aquellos a quienes se les quieren arrebatar o no llegar a dar nunca. Recuerden, ahora que ha fallecido un gran actor y una gran persona, Juan Diego (DEP), su papel en la película **Los Santos Inocentes**, cuando el señorito que interpretó explica que ha enseñado a firmar a sus “esclavos personales” para que no tengan que firmar con una cruz, pero queda claro en la escena que no se pasará de ese punto, no vaya a ser que aprendan demasiado y cuestionen en el futuro el estado de las cosas, pudiendo llegar a poner con ello en tela de juicio los privilegios de su clase.

No se combate con el silencio, al contrario. Durante décadas, del fascismo que hemos sufrido en nuestro país casi no se ha hablado en las escuelas. De forma deliberada, su expresión, el franquismo y el nacionalcatolicismo, fueron relegados en la escuela para ser abordados en los últimos cursos del recorrido educativo, llegando a ser abordados con poco tiempo -si es que quedaba- y con una intención de “no entrar en ello” demasiado. Esa forma de no hacerlo también ha sido una manera de adoctrinar, en el desconocimiento y el olvido social por supuesto. Solo hace falta preguntar a nuestra juventud -y a los no tan jóvenes- sobre lo que fue el golpe de Estado dado por un militar traidor y sus cómplices, convirtiéndose en un dictador genocida que lideró un régimen de terror, que duró cuatro décadas y sometió a nuestra sociedad a un periodo de atraso cultural y social que todavía hoy pagamos. Y apuntaló que la riqueza y el poder de este país quedara en manos de los suyos, algo que seguimos sufriendo de forma visible.

Su modelo social sigue gobernando nuestras vidas. Debieron guardar silencio durante las primeras décadas de nuestra reciente democracia para aparentar que estaban dispuestos a tener una concordia (que se ha demostrado falsa) y, con ello, lograr que sus crímenes quedaran impunes y sus riquezas salvaguardadas. Pero ahora han decidido que pueden volver a gritar sus barbaridades ideológicas sin pudor alguno.

Y esto debe ser combatido. Tanto en la familia como en la escuela. Ahora bien, como educar supone lograr que una persona quede libre de las ataduras ideológicas de los demás, incluyendo esto a sus propios progenitores y familiares, la escuela debe tener un papel principal y destacado. Es una obligación moral y ética que nuestras hijas e hijos, recientes integrantes de nuestra sociedad, no sean clones de quienes les trajimos al mundo, y mucho menos de quienes nos gobiernen.

Por tanto, en la escuela se tiene que adoctrinar socialmente al alumnado, para que asuman valores comunes basados en los derechos humanos y la erradicación del fascismo, de cualquier tipo de fascismo, sean cuales sean sus promotores. Para que entiendan que no es lo mismo defender un Estado de Bienestar que redistribuya la riqueza y potencie los servicios públicos, que promover su demolición e impulsar el “tanto tienes, tanto vales”. Que no defenderán tus derechos quienes viven de aplastarlos. Que su futuro depende de que en el presente no se pierdan los derechos conquistados en el pasado. Que no da igual votar fascismo que lo contrario.

Y que uno es responsable por acción y por omisión. Es decir, que si no se combate el fascismo, se es cómplice de su extensión. El “yo no les voté”, o “son todos iguales y no voto”, tiene consecuencias. Que cada uno vote lo que quiera, pero el fascismo no debe tener respaldo y eso significa que, para empezar, no debe tener micrófonos, ni debe contar con silencios cómplices. Y que la escuela debe formar personas con criterio propio, capaces de descubrir las mentiras de quienes les quieren arrebatar su capacidad para tenerlo.

No se trata de sacar una buena nota en el examen de Historia, memorizando temporalmente datos sobre nuestro pasado reciente, sino que comprendan qué fue, por qué ocurrió, quiénes se beneficiaron de ello, y qué relación tienen con quienes ahora gritan consignas que nos quieren devolver a ese pasado y, mientras, defender sus privilegios. Si queremos una ciudadanía libre -yo sí-, es inaplazable adoctrinar socialmente a nuestro alumnado.

Y ahora, rásguense las vestiduras porque defienda que se adoctrine socialmente en la escuela de esta forma, pero no sigan aguantando que les adoctrinen en sentido contrario. Cuando nos vuelvan a gobernar los fascistas no se quejen entonces, será tarde.

La codocencia ha llegado para quedarse (y cooperar) OPINIÓN

Voy a ser claro y directo para empezar este artículo: considero que si a cada centro escolar, por ejemplo, de secundaria, se le dotara en su plantilla de dos docentes de apoyo para trabajar de forma colaborativa en funciones básicamente de docencia compartida (por ejemplo, en los cursos más bajos de esta etapa y en las materias en donde el alumnado presenta mayores dificultades), sus probabilidades de alcanzar una mejora sustancial en el rendimiento escolar de su alumnado se incrementarían de forma notable.

Albano De Alonso Paz. 04/05/2022

La codocencia, el trabajo en parejas pedagógicas o la docencia compartida no es un experimento organizativo más sacado de una chistera. No es un invento pedagógico de unos cuantos que enmascara presuntamente la intención de no invertir en una bajada de ratios (siempre necesaria); tampoco es la cristalización de un deseo maquiavélico de otros de entrar en las aulas y “perforar” así la libertad de cátedra, con el fin de poner en duda o cuestionar el trabajo del profesorado en un espacio que siempre se ha considerado “sagrado”. Ni mucho menos.

Sí que es, en cambio, una estrategia apoyada en investigaciones llevadas a la práctica sobre el trabajo cooperativo docente, el diálogo, el apoyo mutuo en la praxis y la distribución de roles didácticos en los procesos de enseñanza en un entorno concreto de aprendizaje. Infantil, primaria, secundaria, formación profesional o universidad: la docencia compartida tiene arraigo y recorrido en muchos contextos y niveles educativos a lo largo de años y su evidencia en beneficio de la inclusión está probada a distintos niveles.

Sin embargo, se ha de reconocer que su eficacia depende de muchos factores, entre los que destaco las concepciones previas del profesional de la educación sobre la práctica de aula. Un compañero con el que hablaba de esto hace unas semanas me lo comentó: “El éxito de la docencia compartida tiene que ver mucho con las teorías implícitas del profesorado”. Y sí, creo que tiene razón. Sobre este asunto de las llamadas teorías implícitas, aplicado al mundo de la educación, también hay bastante escrito. Jiménez Llanos y Correa Piñero (2002), por ejemplo, nos dicen al respecto lo siguiente: “En tanto que elaboraciones personales, las teorías implícitas del profesor tienen su soporte en el propio sujeto, pero se basan en un sustrato de origen cultural”. (p. 529).

Efectivamente: las prácticas culturalmente aprendidas, nuestras nociones categorizadoras sobre este trabajo, las concepciones heredadas en las que aprendimos... todo ello nos conduce a la imagen de un docente

trabajando en solitario frente a un grupo de estudiantes, o bien desempeñando otras labores de planificación y corrección (muchas veces, en su casa) casi siempre en soledad.

A ello se le une la escasa cultura colaborativa en las aulas y la falta de tiempos para la organización conjunta (las ya míticas horas de coordinación). Son precisamente esas teorías implícitas las que nos llevan también a materializar nuestra labor en reuniones a través de prácticas que poco tienen que ver con la interdisciplinariedad, la horizontalidad o la formación entre iguales. Y si a eso se le une la burocratización del ejercicio docente, e incluso el intento de algunos de permanente judicialización y puesta en entredicho de la labor del profesorado, nos encontramos con ese amargo cóctel monotemático, uniformador y hasta tedioso en el que se han convertido muchas reuniones de departamento, equipos educativos, claustros o comisiones de coordinación pedagógica. Y eso son solo algunos ejemplos de conversión de la educación en un proceso definitivamente mecanicista.

Pero la práctica de la docencia compartida nació para justo lo contrario: bien ejecutada, favorece la detección temprana de necesidades básicas tanto curriculares como emocionales de cada estudiante, ya que entre dos profesionales trabajando de forma compenetrada se puede llegar más y mejor a las realidades diversas de cada uno de ellos. En el caso de las llamadas medidas de atención a la diversidad, la intervención en el aula de un segundo especialista, por ejemplo de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje o de apoyo idiomático, impide fórmulas segregadoras que estigmatizan al estudiante que más riesgo de vulnerabilidad sufre. Además, permite incluirlo en experiencias de trabajo cooperativo en el aula para aprender entre sus iguales a través del diálogo, la distribución de roles y la interacción, cuyos beneficios han sido contrastados a través de multitud de investigaciones de campo desde hace décadas.

Algunas encuestas movidas a través de redes sociales posicionan a una mayoría de docentes como más partidarios de una drástica reducción de alumnado por aula (ratio) que de la intervención simultánea de dos especialistas como práctica habitual. Sin embargo, también se producen en grupos reducidos malos resultados académicos, sin que en ese caso parezca que el factor determinante sea la ratio. Muchas veces se argumenta que, cuando esa circunstancia ocurre, está motivada por la enorme diversidad del aula (entendida esta como complejidad, como diferencia de niveles).

Precisamente la atención educativa ante contextos de gran complejidad es favorecida por las metodologías más habituales llevadas a cabo en docencia compartida: el aprendizaje colaborativo combinado con el guiado, la instrucción directa más personalizada y materializada con mayor eficacia en la resolución de dudas en los distintos grupos y una mayor agilidad y flexibilidad a la hora de adecuar el currículo a las distintas necesidades del alumnado, son algunas de ellas. Incluso el seguimiento a los planes personalizados del alumnado repetidor –muchas veces es este el que más atención precisa– se hace más llevadero. Al final, la docencia compartida permite el cambio de enfoque que nos lleva a considerar lo contrario de lo que siempre pensamos: la heterogeneidad y la diversidad no son inconvenientes, sino un elemento enriquecedor en el aprendizaje entre iguales (Zariquiey Biondi, 2016).

¿Pero la docencia compartida, *per se*, será la varita mágica para combatir el fracaso escolar? Ni mucho menos; es más, esta fórmula organizativa (no es una metodología en sí misma), si no se incluye dentro de la construcción de un proyecto de centro democrático, inclusivo, nutrido de una cultura cooperativa y del trabajo conjunto por un ideario común que vincule a todos los miembros de la comunidad educativa, tendrá menos posibilidades de éxito. Y ese punto es determinante la conexión que debe establecerse entre los docentes que trabajan juntos en el aula (se ha visto aquí como una dificultad añadida), en donde es importante la “tolerancia profesional”. Esta debe impregnar toda la cultura colaborativa del centro, como aceptación también de la riqueza que supone la diversidad del profesorado. (Imbernón, 2019).

Por eso, es importante que esta idiosincrasia de la praxis compartida (la escuela por su propia razón de ser es la máxima expresión de ello), de lo horizontal y lo relacional, impregne, por ejemplo, las acciones formativas que se llevan a cabo entre docentes de un mismo centro o incluso en el intercambio de prácticas entre escuelas de distintos puntos, así como las dinámicas dentro de las que se enfocan las distintas reuniones de órganos colegiados. La unilateralidad, la verticalidad y la imposición no conducirán sino al alejamiento entre posiciones y a la polarización de un discurso educativo que ya de entrada está muy marcado por la polémica y la crispación; justo lo contrario de lo que representa la codocencia: un llamada no solo a estar juntos en un aula, sino, en definitiva, a cooperar.

Marián López Fdez. Cao: «La educación visual también es instrumental porque sirve para la formación general»

Las enseñanzas artísticas, como otras como las de filosofía o las humanidades en general, parecen estar bajo un cierto asedio por aquellas que se han denominado «instrumentales». Marián López Fernández Cao, catedrática de enseñanzas artística en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, defiende el papel central de estas enseñanzas en el mundo que nos rodea por muy diferentes razones: desde las emocionales y personales, hasta las laborales y económicas. Hablamos con ella como presidenta de la asociación Sociedad por la Educación Artística.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 05/05/2022

Marián López Fernandez Cao es catedrática en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Durante algún tiempo fue la portavoz de la Plataforma #EducaciónNosinArtes que durante un par de años (comenzaron pocos días antes del estado de alarma) ha intentado realizar una importante labor de incidencia para reivindicar y recuperar el peso de las enseñanzas artísticas en el sistema educativo. Un peso perdido después de la Logse, asegura. Ahora, Fernández Cao preside la asociación Sociedad por la Educación Artística, hija de aquella plataforma. La han constituido para convertirse en interlocutoras obligadas en temas de educación artística.

Defiende la necesidad de recuperar materias y, al mismo tiempo, crear una nueva especialidad para los estudios de magisterio de primaria que se centro en la educación plástica, visual y audiovisual como paso necesario para una alfabetización en la imagen que, hoy por hoy, no se está haciendo.

¿Por qué decidís saltar de una plataforma a una asociación en defensa de las enseñanzas artísticas?

Damos el paso porque la plataforma se constituyó de una manera un poco informal, también justo casi en la pandemia, cuando surge el borrador de la Lomloe. Vemos que la artísticas en general, pero la plástica, visual y audiovisual no está contemplada ni en secundaria ni en primaria. Nos constituimos en plataforma, presentamos el manifiesto y la carta que le presentamos a Isabel Celaá, el 26 de febrero de 2020.

Y nos pusimos en contacto con los grupos parlamentarios de la Comisión de Educación. Con distintos resultados. De esto hago un balance medio, ni muy positivo ni muy negativo en el sentido de que conseguimos, a través de las enmiendas, incluir dos asignaturas obligatorias que no estaban. En los cuatro años de secundaria hay dos asignaturas que, digamos, al menos en la parte que concierne al Estado, tienen que estar. Y las CCAA pueden añadir alguna más. No es un resultado maravilloso pero es algo más decente de lo que había.

En educación primaria nuestro objetivo era conseguir el especialista en educación plástica, visual y audiovisual. De momento, no se ha conseguido. Es por lo que estamos luchando.

¿Me podrías explicar esto del especialista?

En educación primaria tú puedes ser maestro o maestra generalista en infantil o primaria y luego especialista: en lengua extranjera, educación física y educación musical. Es una incoherencia de la ley, desde hace muchos años, porque la educación artística en primaria tiene que ver con la educación musical, con la plástica y visual y también con la dramatización y la danza. Estas dos últimas están olvidadas desde los inicios, y muy maltratados. Pero de alguna forma la hora semanal se divide entre media para música y media para artística. Dependiendo de las CCAA. Lo que no tiene sentido es que haya un especialista en educación musical y no haya nada en plástica y visual. Y hay casos, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, en donde quien da plástica y visual son los de lengua extranjera, es decir, se da Arts... lo dan personas no preparadas y que utilizan un material para reforzar su materia... hablar del **yellow** y hacer **mandalas in different colours**...

Realizamos dos informes. En uno hicimos un análisis internacional de cómo estaba la educación artística en los países de nuestro entorno y, en otro, una comparativa por CCAA. Cada una es diferente a las demás. Algunas como País Vasco, le dan importancia; otras, como Madrid, que le dan menos que ninguna: es como una enfermedad erradicada, por decirlo de alguna forma. Esto, además, influye en las facultades de Educación.

¿En qué sentido?

Hay facultades que se han dado cuenta de que, aunque la ley no lo contemple, la educación artística y la visual son necesarias y entonces, han hecho una mención. Y hay otras, como esta (la Complutense) que no tienen mención. De hecho, esta está mucho peor: el maestro de primaria, en los cuatro años, tiene un cuatrimestre de Educación artística, plástica y visual y ninguna optativa. No está formado en absoluto. Lo que le decíamos a la ley, primero, era que no tiene sentido que solo haya un especialista en educación musical. Tiene mucho sentido que exista. Pero estamos en el siglo XXI y hemos pasado de la alfabetización en lectoescritura a la audiovisual. Y a niñas y niños, a los seis meses, sus padres les ponen ante una pantalla. Lo normal es que les enseñemos a decodificar imágenes, a que utilicen los dos elementos que entendemos como fundamentales: aprender a ver y a hacer. Una alfabetización audiovisual y luego, una producción cultural.

Las competencias culturales y artísticas que demanda la propia ley no se cumplen porque ¿quién las enseña? A lo mejor en secundaria hay algo, pero si no las formas antes de los 12 años, es muy difícil que un niño o una niña sepa saber ver, la capacidad de atención... que no es específica para lo cultural y artístico, sino que también lo es para la ciencia. Aprender a ver una planta cuando la estás dibujando también te está preparando para toda la investigación.

Estamos muy a favor del STEAM, con la A. ciencias, tecnología pero también el pensamiento visual que, además, está muy presente en todos los ámbitos.

¿Y cómo ha ido desde la constitución de la plataforma?

Hemos ido a todas las instancias. En estos dos años hicimos mucho trabajo de divulgación con artículos, con entrevistas en medios, etc. Creo que hemos conseguido cierta concienciación social de que la artística no solo sirve para entretener a los niños entre matemáticas y lengua sino que, de hecho, deberían ser una parte

instrumental. En el currículo son instrumentales poco más que las matemáticas y la lengua, pero consideramos que la educación visual también lo es porque sirve para la formación general. Una vez que nos constituimos en plataforma vimos que siendo asociación nos consolidábamos un poco más. A finales de los 80 y 90, parte de nuestra rama se constituyó en una rama del Inseac, una asociación internacional bastante potente, y se constituyó la SEEA, la Sociedad Española para la Educación Artística. Lo que hemos hecho ha sido reconocer esa genealogía, quitarle la E de español por los roces que generaba e hicimos la Sociedad para la Educación Artística.

Los fines son los mismos: una concienciación pública de lo importante que son las artes. Tan pronto hemos empezado a divulgarlo se nos ha acercado gente de música, de la Resad y de Arte dramático, de Danza... está en nuestro ánimo, porque las artes y la educación artística, sobre todo en infantil y primaria, es muy holística: tiene que ver con el cuerpo, con el espacio, con la proyección... pero es cierto que los principales fundadores (99 personas) venimos de la plástica y visual y reivindicamos y denunciemos el abandono absoluto en la educación obligatoria de la educación audiovisual y la creación artística.

Leía hace unos días algún artículo de cómo se había perdido desde la Logse...

Desde entonces se ha perdido sistemáticamente, y con lo que más se perdió fue con la Lomce, que decidió que la enseñanza artística era una pérdida de tiempo, que fue lo que vino a decir (el exministro) Wert. Pensamos que ahora es el momento en el que hay una cierta sensibilidad. Incluso la Unesco lo está reivindicando: las competencias culturales, la creatividad y, sobre todo, la alfabetización visual... ¿Cómo van a salir las niñas de las escuelas sin saber codificar una imagen; algo que tiene que ver con la homofobia, el racismo, el clasismo...? Las imágenes son representaciones, al igual que los textos. Igual que analizamos un texto tenemos que saber analizar una imagen.

Hace unos años entrevisté al director de la ECAM y planteaba lo mismo, que no podía no haber una alfabetización audiovisual.

Claro... digerir imágenes y producirlas, son las dos cosas. Es peligroso, además, por el tiempo en el que estamos de populismo, **fake news**, etc. en el que las imágenes van directamente al estómago. Si no hay una capacidad de comunicación para que las y los jóvenes sepan entender cosas como la retórica y la retórica visual, que existen desde hace mucho. Son aspectos que tiene que ver con la escala, la proporción, la hipérbole... en fin, que no son tan complicados, pero lo tiene que dar un especialista y tienes que formar a las personas en las facultades de Educación para que lo puedan hacer.

Y hay otra figura que pensamos que es interesante y que se lo hicimos llegar en un segundo documento al Ministerio. Independientemente del especialista de la escuela, pensamos que podría haber un coordinador cultural y artístico, en relación con los centros culturales del barrio. Es una figura que existe en otros países, como Francia.

¿Cuál sería su trabajo?

El coordinador cultural puede diseñar anualmente o hacer una programación con los equipos educativos de museos o centros culturales para generar una red y que haya un trasvase entre cultura y educación. Le llamamos coordinador de actividades culturales y artísticas y, dentro del colegio, puede trabajar de forma extraescolar, por ejemplo, para combatir el acoso escolar o el abandono. A través del arte se ha comprobado que funciona y el informe de la OMS de 2019 hablaba de cómo el arte es beneficioso para la salud mental y, sobre todo en los colegios, para trabajar temas como el bullying o la soledad. Podría trabajar estas cuestiones y fuera, con los otros centros, puede coordinar programas que funcionen en el barrio o en la comunidad como lo hace, por ejemplo, el British Council.

Lo que vemos es que hay personas que individualmente tienen un contacto en el museo y llevan a los niños, o museos que de repente se ponen en contacto con un colegio. Eso debería articularse desde la normativa, no sé si desde el Ministerio o desde la comunidad autónoma. Y no es difícil. Pones a un coordinador para que desde julio empiece a trabajar para que durante el curso haya actividades que hacer con los recursos que hay en la ciudad o en el pueblo, el barrio... Decides, por ejemplo, trabajar arte y naturaleza y cuestiones como la sostenibilidad, etc. y pones a los centros culturales sobre el tema. Y, además, haces al alumnado asiduo a los centros culturales.

Lo hemos propuesto y hemos pedido una entrevista tanto con el Ministerio de Cultura, con el Gabinete de Iceta, como con el de Pilar Alegría, pero no nos han contestado. En Francia existe una cosa que creo que sería ideal, el Alto Consejo de Educación Artística y que está formado, mitad y mitad, por ambos ministerios. Y hacen planteamientos generales anuales que afectan a toda Francia. Es verdad que Francia está más centralizada, pero se podría hacer y lo está haciendo mucha gente, desde asociaciones, fundaciones...

Eso te iba a decir. En los últimos años hay muchísimas instituciones culturales, fundaciones, públicas y privadas, haciendo un trabajo ímprobo para acercar la cultura a los centros: o vamos al museo o al revés...

Eso, ¿cómo no se aprovecha? Yo llevo 30 años haciendo esto, pero claro. Consigues una subvención, lo haces; hicimos un trabajo precioso con el Thyssen que consistía en llevar a chavales gitanos al museo, con guías y demás. Pero se acaba el dinero y se termina la iniciativa. Teniendo un Ministerio de Cultura y uno de Educación, ¿por qué no hacen eso? Hay mucha gente que quiere hacerlo. Coge a las fundaciones como Planea, como PI, como la nuestra: Arte, bienestar y educación... Cógenos a todos y organízanos pero no para

que solo suceda en Madrid, sino en los recursos que tiene cada ciudad. Si no, solo consigues un cierto elitismo, que es lo que nosotros denunciemos.

Está muy bien que el BBVA o el Banco Santander hagan cosas, pero es responsabilidad del Estado y eso es lo que garantiza una educación democrática. Yo creo que es buena oportunidad y este es uno de los motivos para crear la SEA: que haya un interlocutor con las administraciones públicas, sean autonómicas o no. Ellas podrían crear una red de centros que, al principio, deberían ser piloto y luego vemos cómo funcionan. Pero lo que no puede ser es lo que hay ahora, que es nada. Nada.

¿Por qué ocurre esto?

Yo creo que tiene mucho que ver con, por ejemplo, los informes PISA, aunque se están corrigiendo y van a incluir el ítem de creatividad. Lo que medían inicialmente eran lo que se llama competencias instrumentales. PISA lo hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; es interesante saber de dónde sale. Hace tiempo escribí un artículo muy crítico. Cuando hablan de comprensión lectora, no se refieren a un texto literario, sino a un problema o a un tutorial... está más en relación con la instrucción que con la educación. Creo que esos informes PISA que, en muchos casos han sido negativos, lo que hicieron fue que se quitara de los sistemas aquello que no se medía. Y como el arte es difícil de medir, como la capacidad creativa... se han ido reduciendo y en algún momento, por ejemplo en Madrid, se ha dado la opción de que la hora de arte pudiera sustituirse por refuerzo de matemáticas.

Al final, el problema está en qué tipo de educación queremos. La pandemia nos ha descubierto que si algo enseñan el proceso creador y el arte es a manejar la incertidumbre, la duda, los conflictos (estéticos y reales). Depende de para qué educamos. Creo que hay una serie de fallos en el sistema y ha habido una educación muy tecnocrática orientada a un fin muy concreto: **una enseñanza excel**, que le llamo. Pero, al final, lo que te da herramientas es lo no **excel**. Con la pandemia se ha visto: en muchos casos hemos sobrevivido gracias al arte: películas, música... con el arte puedes trabajar el apego, la separación y la pérdida. ¿Quién nos prepara para esto en educación? Muy pocas cosas. Creo que merece la pena que la nueva ciudadanía adquiera eso como algo que está dentro del desarrollo humano y la educación.

No sé qué margen de maniobra tenéis viendo lo que queda por delante.

Hemos tenido varias entrevistas con el Ministerio; nos han escuchado y les hemos explicado todo esto. Hemos visto un cambio de una negativa inicial a una cierta apertura. Por ejemplo, ahora, que lo que se está produciendo un paso desde la ley a las facultades de Educación, cómo estas tienen que formar a los maestros y maestras, se están repensando las especialidades y las menciones, creo que tenemos un pequeño margen de maniobra. Hay una cierta sensibilización. Por ejemplo, una de las buenas noticias que hemos conseguido es que la CRUE esté de acuerdo con que haya una especialización en educación plástica, visual y audiovisual. Y se lo ha comentado al Ministerio.

En países que están en la OEI existe el Grado especializado en educación artística. Y en Italia, y en Francia también. Estamos a leguas. En muchas facultades existe la mención, pero como no hay un especialista, quien da Plástica es el de lengua extranjera. Se lo hicimos ver al Ministerio. ¿Cómo se come esto? Hace falta una cierta voluntad homogeneizadora, es decir, si hay una especialidad, que la haya en todo el Estado. ¿No te interesa la cultura del país? ¿que se preserve el patrimonio, que se ponga en valor, que haya visión crítica, una visión que lo renueve? ¿De dónde salen los creadores? De familias de clase media-alta. El problema es este. Si creemos en una educación equitativa e igualitaria, lo que hacemos con esto es fomentar el elitismo y el clasismo. Las familias que pueden ir a los museos, ya educarán a sus hijos en esas extraescolares, que no dejan, creo, de aumentar la brecha.

Muchos estudios hablan de la brecha de clase agrandada por el acceso a actividades extraescolares... Hablando un poco de esto, e hilando con el coordinador cultural... hay muchos centros en donde no hay acceso a un centro de cultura...

Sí, pero la cultura es muchas cosas. Es un lugar que tiene que ver con un paseo por la naturaleza, puede ser lo tangible o lo intangible; tiene que ver con el trabajo de telares y tejidos que puede haber en el rural... sería una forma de que niños y niñas viesen que eso también es cultura: lo que han hecho y hacen sus abuelas y abuelos. Es ampliar ese concepto de cultura elitista... ¿qué hacía también la Barraca?

Estaba pensando también en la ILE y en Giner de los Ríos... trabajaban mucho estas cosas de la cultura popular...

Claro. Y con las nuevas tecnologías puedes hacer películas con los chavales, entrevistas, documentales, obras de teatro. Lo que te dé la gana. Que, además, tienen mucha más difusión. No aprovechar eso es una verdadera pena. Primero porque estás privando a niñas y niños de esa capacidad de análisis y de creación que tienen. Y, después, estás privando de que la cultura se renueve desde otros puntos de vista. Hay muchísimo que se puede hacer y que, además, imbricas a los chavales con el verdadero patrimonio cultural en el sentido amplio. Y, a parte, lo renuevas.

Hay determinados museos, que vienen del XIX, muy burgués, urbano, clasista, androcéntrico... en fin, no sigo. Pero si educas a unos chavales que pueden interpelar a ese museo y preguntar por qué les enseñan los

grandes salones y no la cocina, que también es cultura. O no me enseñas a las personas que trabajaban para esas casas-museo o pazos-museo que hay... Si vas a determinados pazos, sí, ves cultura, está muy bien... pero también es cultura saber sobre todos los campesinos que trabajaban para esos pazos. Y eso sí que es una visión crítica de la cultura y te ayuda a renovarla.

Pensaba en la típica pregunta: ¿Para qué sirve? Estamos inmersos en una cultura obsesa por conseguir un buen trabajo y todo esto que me cuentas parece que no "sirve".

¿Desde el punto de vista profesional?

Sí... o recordando aquellas declaraciones del ministro Wert sobre que había que enseñar lo que importaba...

Bueno, yo creo que lo del ministro Wert venía de su propia ignorancia. Es decir, a lo mejor si hubiese tenido una escuela en donde hubiese dibujado, filmado, etc.

Tenemos lo que se llama la industria naranja, la industria cultural. No recuerdo exactamente el dato, pero creo que está entorno al 3 % del PIB... No está mal. Aunque soy muy crítica con la **turistización** de los museos, hay que pensar que lo que atrae a nuestro país no son nuestras empresas. No vienen a comprar en Zara, vienen al Museo del Prado, al Reina Sofía porque vienen a ver el **Gernika**. ¿Y por qué? ¿Y por qué vamos nosotros a verlo? Porque tiene que ver con el pasado, con nuestra historia, con Ucrania, por ejemplo.

Cuando nosotros vemos una obra de arte estamos actualizándola a través de nuestra experiencia. Y es una experiencia trascendente y creo que es muy importante. Las obras de arte lo que hacen es ayudarte, en muchos casos, a activar recuerdos, pensamientos que de otro modo no se activan. Cuando uno ve **El Grito** de Munch lo que está viendo es su propio grito. Y muchas veces uno no sabe cómo se siente pero puede decir que se siente como ese del grito. Y no solo puede ayudarte a conectar con tus sentimientos, sino que los legitima. Cuando hay alguien que ha puesto esa obra o el **Gernika** o **La Piedad** de Miguel Ángel, lo que hace es legitimar el dolor por un hijo perdido. Eso, que parece algo personal, íntimo, que no interesa a nadie, resulta que es universal y, además, la cultura lo considera importante. Eso ayuda a legitimar lo privado, conectado con lo público, y en muchos casos ayuda a legitimar a colectivos que están silenciados. Que no se les deja hablar.

¿Que si sirve para ganar dinero? Yo creo que sirve para ganar dinero también. Justo ahora nos han pedido hacer un curso para todos los profesores de la universidad en el que introduzcamos mecanismos de pensamiento visual.

Se lo decía a los del Ministerio. ¿Quién se lee el rollo de la ley? Pero hacéis unas infografías... eso es pensamiento visual. Eso lo habrá hecho alguien, uno o una que se llama diseñadora... para eso sirve... Lo tenemos continuamente delante. Si sabes presentar algo visualmente tienes más posibilidades de que ese mensaje esté bien transmitido. Independientemente de eso que defiendes que es menos instrumental.

Cuando tú pones a los niños frente a un folio en blanco, pasan muchas cosas. Pasan angustia, no saben a qué enfrentarse, a atreverse, pasa por la humildad y la valentía... esas cosas también forman parte de la educación. Lo decía Bruno Bettelheim en 1964... la diferencia de las otras materias con la educación artística es que, aunque depende de cómo se enseñen las materias, en muchas de ellas trabajas sobre lo cerrado, aprendes conocimientos cerrados; y en arte tienes que trabajar con conocimientos que generas tú y que los tienes que saber organizar.

Siempre pongo el ejemplo de los niños durante la guerra civil y el trabajo tan bonito que se hizo, **They still draw** con prólogo de Isaac Asimov. El trabajo en las colonias infantiles durante la guerra, ¿por qué dibujaban tantísimo y por qué los maestros, que eran fantásticos, les hacían dibujar tanto? Porque el dibujo es una manera de estructurar la realidad y cuando los niños han vivido una realidad absolutamente devastadora, el dibujo organiza mental y emocionalmente y, además, te ayuda a tener control sobre una realidad sobre la que no tienes control. Dime tú si no sirve...

Claro... Yo siempre hablo de Nuccio Ordine y su libro **La utilidad de lo inútil**. Me encanta y lo manejo mucho porque una de las cosas que te dice es que muchos de los descubrimientos científicos, que no tecnológicos, parten de la pura observación desinteresada: mira y a ver qué encuentras. Y el mirar tiene también que ver con el arte. Ese trabajo fenomenológico en el que estás tú, tu punto de vista, pero también el del otro, y tu cuerpo... Tú mira y a ver qué encuentras. Y muchas veces esa mirada desinteresada es la del científico, que espera y que más que llevar su prepotencia lo que hace es escuchar, una escucha y una mirada activas, que no tiene un fin determinado sino que espera entender algo. Eso es el germen de la ciencia y del arte.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Altos cargos de Educación de 16 países se reunirán en Valencia en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente

Bajo el lema 'Avanzando después de la pandemia: Gobiernos y sindicatos docentes trabajando juntos para no dejar a nadie atrás', esta cumbre llega a España después de que fuera suspendida la edición de 2020, que iba a celebrarse también en la capital del Turia, a causa de la crisis del Covid-19.

Agencia Europa Press 04-05-2022



INTERNATIONAL SUMMIT ON THE TEACHING PROFESSION 2022 11-13 MAY / VALENCIA / SPAIN

Ministros, viceministros y secretarios de Estado de Educación de 16 países de la OCDE se darán cita los próximos días 11, 12 y 13 de mayo en València en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente (ISTP, por sus siglas en inglés).

Los altos cargos, junto con los líderes de los sindicatos docentes de los distintos Estados, compartirán prácticas para fortalecer la profesión docente, identificarán desafíos comunes y debatirán acerca de cómo mejorar los sistemas educativos.

Bajo el lema 'Avanzando después de la pandemia: Gobiernos y sindicatos docentes trabajando juntos para no dejar a nadie atrás', esta cumbre llega a España después de que fuera suspendida la edición de 2020, que iba a celebrarse también en la capital del Turia, a causa de la crisis del Covid-19.

Las delegaciones oficiales que acudirán la próxima semana a la Ciudad de las Artes y las Ciencias de València son las de Estonia, Dinamarca, Suiza, República Checa, Lituania, Hungría, Suecia, Noruega, Portugal, Finlandia, Letonia, Singapur, Reino Unido, Macedonia del Norte y Estados Unidos.

España estará representada por la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, y el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, además de los líderes sindicales de FECCOO y UGT, avanza la organización en un comunicado.

A ellos se suman los representantes de la OCDE, encabezados por el secretario general, Mathias Cormann, y el Director de Educación y Habilidades, Andreas Schleicher; los de Education International, liderados por David Edwards, secretario general, y Susan Hopgood, presidenta de la organización; y Anthony Mackay, presidente y CEO del Centro Nacional de Educación y Economía de Estados Unidos.

MÁS DE 200 OBSERVADORES

Estarán también en la cumbre más de 200 observadores entre los que hay representantes de sindicatos docentes y profesores de los países asistentes y de los países que no han enviado delegación.

Además, la comisión permanente del Consejo Escolar del Estado, las asociaciones de directores de centros educativos, de inspectores, de padres y madres de alumnos y los centros de formación del profesorado, entre otros, han sido invitados.

La edición 2022 de la ISTP continúa el impulso iniciado en la última cumbre, organizada por Estados Unidos y centrada en la equidad y el niño en su totalidad, la profesionalidad y el bienestar de los docentes, y la colaboración más intencional entre gobiernos, organizaciones de docentes, centros educativos y comunidades.

Entre los temas propuestos a debate están el potencial pedagógico de las tecnologías digitales en la educación, los sistemas escolares como fuerza motora para comunidades más inclusivas y el papel de los docentes y las comunidades escolares para garantizar un futuro sostenible.

Los profesores españoles, a la cola salarial en Europa

Un maestro de Primaria holandés necesita trabajar 18 años para alcanzar su punto salarial más alto; un español requiere de 39

Mar Lupión Torres. 04-05-2022

Cuando se debate sobre educación, uno de los temas más recurrentes es el relacionado con la profesión docente y cómo hacerla más atractiva para conseguir atraer a los mejores. Además, es una de las prioridades de la Unión Europea en sus recomendaciones sobre la enseñanza. También es objeto de estudio por parte del Ministerio de Educación, que lo incluye en sus propuestas para la creación del Estatuto docente y plantea cambios en la preparación académica de los futuros profesores y su acceso al sistema.

En esta línea, UGT considera imprescindible la mejora de las condiciones laborales de los docentes, principalmente de sus salarios, que se sitúan muy por debajo de sus compañeros europeos. Así lo muestra el estudio elaborado por el sindicato *Retribuciones salariales del profesorado. Comparativas con los países europeos de nuestro entorno*, basado en datos de Eurydice sobre los salarios máximos y mínimos en relación con el Producto Interior Bruto *per cápita* de 13 países de nuestro entorno más cercano. El informe alerta de que los profesores y profesoras españolas todavía no han recuperado el poder adquisitivo perdido a raíz de los

recortes de 2010 y sigue siendo inferior a la media de la UE y la OCDE, tanto en Primaria como en Secundaria. Es más, el salario inicial de los maestros de nuestro país —30.550€— está por encima tan sólo de sus homólogos franceses, italianos y portugueses. En cuanto a los ingresos máximos al final de su vida laboral —en torno a los 43.526€—, estos solo superan a los de Italia y, a duras penas, a Finlandia (43.273€). Eso sí, los docentes del país nórdico alcanzan su retribución más alta tras veinte años de carrera profesional, mientras que los españoles necesitan de 39 años, prácticamente el doble. Los datos salariales máximos de Primaria en Luxemburgo y Suiza contrastan claramente con los anteriormente mencionados: 119.057€ y 114.246€, respectivamente. En cuanto a Secundaria y Bachillerato, la situación no es mejor: el sueldo de inicio (34.121€) solo supera a Francia, Italia y Portugal. No obstante, si hablamos del máximo, supera tan solo al de los docentes italianos y a penas 250 euros anuales por encima de los lusos.

Independientemente del nivel en el que impartan la enseñanza, es importante insistir en que, mientras que un maestro de Primaria holandés necesita trabajar 18 años para alcanzar su punto salarial más alto, un español requiere de 39. Si tenemos en cuenta que las cotizaciones máximas para la jubilación se logran con 35 años trabajados, podemos suponer que habrá muchos profesionales de la educación que se retiran de la vida laboral sin llegar a esa retribución tope. Con todo esto, España se sitúa en la undécima posición de los 14 países evaluados.

Maribel Loranca, secretaria del sector de enseñanza de UGT Servicios Públicos reprocha a las administraciones que «a los docentes de nuestro país cada vez se les exige un mayor nivel de competencias, de compromiso. Además, se les pone en la tesitura de llevar adelante una reforma educativa». Sobre la propuesta del Gobierno, considera que «está descompensada. Se habla mucho de formación inicial, permanente y de cómo tendría que ser el sistema de selección, pero pasa de soslayo por el desarrollo profesional u otras cuestiones de gran importancia». Insiste en que «llama la atención que las administraciones quieran elegir a los mejores cuando en estas propuestas no se habla ni de revisar retribuciones ni rebajar la carga lectiva para que puedan tener una serie de funciones que se les pide en el nuevo sistema. Tampoco se menciona la reducción de las ratios, que está ligada con uno de los objetivos de la LOMLOE, que es una atención más personalizada. No se puede elegir a los mejores sin eso».

Marisa Vico, responsable de Enseñanza Pública de UGT Servicios Públicos explica que «la foto fija es muy clara. A partir de los recortes que España sufrió desde 2010, las diferencias con Europa y la OCDE han aumentado significativamente y la pérdida de poder adquisitivo es evidente». Mientras que el club comunitario y la OCDE recuperaban los niveles perdidos en 2014 y 2015 —respectivamente—, «en España en 2020 aún continuamos a más de 5 puntos de diferencia con respecto al índice de 2010». Añade otra cifra relativa, en este caso, a la diferencia entre salarios mínimos y máximos: mientras que España se sitúa en el grupo de países donde varía entre un 15-45%, hay territorios —como Suiza, Italia o Francia— donde el aumento llega al 80%. Y más aún: en Portugal supera el 115%.

Contrastes regionales

Las particularidades salariales no se limitan solo al ámbito europeo. Dentro de nuestro país existen importantes desigualdades entre comunidades autónomas, siendo el docente un cuerpo estatal. José Luis Valero, responsable del gabinete de estudios técnicos de FeSP UGT señala que «las diferencias aumentan significativamente a lo largo de la carrera docente. Al contrario de lo que ocurre en otras ramas de la administración del Estado, no se divide en tramos. Es un cuerpo donde no se desarrolla en su totalidad, por lo que los docentes solo pueden acceder en el mejor de los casos al segundo de los tramos». De esta forma, este estudio nos muestra —dejando al margen a Ceuta y Melilla y a las comunidades insulares— cómo en Asturias, Murcia y Euskadi se pagan los sueldos más altos. Del otro lado, Extremadura, Andalucía y Castilla y León, con los más bajos. Valero apunta a que las Comunidades Autónomas «tienen potestad para elegir los complementos. Esto supone que, al cabo de 30 años trabajados, con la antigüedad máxima, hay una diferencia de hasta 600 euros en complemento de formación docente». Llama la atención el caso de Madrid. A pesar de ser una de las comunidades que más riqueza genera, sus docentes perciben una de las retribuciones iniciales más bajas, tan solo por encima de extremeños, andaluces castellanoleoneses y aragoneses. Hablamos de 200€ por debajo del profesorado vasco, por ejemplo.

Desde UGT consideran que una mayor convergencia entre retribuciones autonómicas facilitaría la movilidad del profesorado: «por ejemplo, un docente con 15 años de experiencia que trabaja en Asturias, pierde casi 400€ de sueldo al mes si se desplaza a Castilla La Mancha. A la hora de plantear la movilidad hay que tener en cuenta la variable económica y explica en muchas ocasiones por qué no hay una movilidad más sencilla o el envejecimiento de la plantilla y la ausencia de docentes». Añade, además, que algunos complementos —como el de desplazamiento para itinerantes— «se sitúa todavía en el 0,19€ por kilómetro, lo que está completamente fuera del mercado si tenemos en cuenta la situación actual del combustible».

Recuperar el poder adquisitivo docente

Como conclusiones a todo lo expuesto en esta comparativa nacional e internacional, parece innegable que la carga en responsabilidad de los docentes «ha aumentado muy significativamente en las últimas dos décadas, mientras que las retribuciones no lo han hecho de la misma manera. Cada vez hay más carga de trabajo con salarios estancados». Asegura UGT que es imprescindible «abordar de forma real y efectiva la mejora de las condiciones laborales del profesorado: reducir horarios lectivos y complementarios y apoyar y mejorar su formación permanente». Loranca insiste en que «parece que los profesores son los responsables máximos del



**REVISTA DE
PRENSA**
06/05/2022

ADiMAD



éxito educativo y no es así, no solo ellos. Sí son actores importantes, por lo que las retribuciones y los estímulos para atraer y mantener a los mejores docentes han de estar a la par de esa responsabilidad».