

ÍNDICE

[Educación, CCAA y universidades pondrán en marcha los grupos de trabajo sobre la nueva Selectividad en septiembre](#) **EUROPA PRESS**

[La Selectividad a los 50: ¿cirugía mayor o estiramiento facial?](#) **EL PAÍS**

[Conocimientos vs. Competencias. Una contraposición cargada de ideología](#) **EL DEBATE**

[Evaluar competencias](#) **EL PAÍS**

[El TSJ suspende la obligación de que un profesor imparta varias asignaturas en 1º de la ESO](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[El Gobierno descarta reducir el número de alumnos por aula pese a la presión de docentes y familias](#) **EL PAÍS**

[El TSJCV mantiene la suspensión cautelar de la obligatoriedad de los ámbitos en 1º de la ESO](#) **EUROPA PRESS**

[Inflación, las cicatrices de la pandemia y una nueva ley: el triple reto de la vuelta al cole](#) **EL PAÍS**

[Las familias afrontan la 'vuelta al cole' preocupadas por el encarecimiento del coste: "Intentamos ajustar los gastos"](#) **EUROPA PRESS**

[Cuenta atrás para un curso escolar de inicio temprano marcado por planes de estudio tardíos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Pilar Alegría: "El desarrollo de las leyes educativas genera un ruido ensordecedor, artificial, que se evapora"](#) **EL PAÍS**

[Los libros de texto, nueva arma política entre Madrid y el Gobierno](#) **LA VANGUARDIA**

[El curso escolar más caótico, incierto y caro](#) **LA RAZÓN**

[El Gobierno retrasará las nuevas exigencias a las escuelas infantiles para no hundir al sector privado ni frenar la expansión pública](#) **EL PAÍS**

[Educación prepara el próximo curso escolar en Extremadura con novedades curriculares](#) **RegiónDiGITAL.com**

[Sindicatos y patronal urgen al Govern a mejorar el proceso de inscripción de FP](#) **LA VANGUARDIA**

[Vuelve el cole, vuelven a arder los grupos de Whatsapp de madres y padres](#) **ELDIARIO.es**

[Educació ofrece a los profesores recuperar la hora lectiva en enero si desconvocan las huelgas](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Siete autonomías no tienen aprobados los currículos de la Ley Celaá a cinco días del comienzo de las clases](#) **EL MUNDO**

[La gratuidad en la educación 0-3 avanza de forma desigual entre las autonomías y con ayudas para las privadas](#) **ELDIARIO.es**

[Sánchez asegura que el "problema del acoso escolar es una de la prioridades" del Gobierno](#) **EUROPA PRESS**

[Calendario escolar 2022-2023: fechas y festivos por comunidad autónoma](#) **EL DEBATE**

[El despegue de la programación y las profesiones digitales](#) **EL PAÍS**

[La Generalitat anima a retirar el 25% de castellano a los colegios sobre los que pesa una sentencia](#) **ELDIARIO.es**

[¿Se puede y se debe evaluar al profesorado?](#) **THE CONVERSATION**

[Frente al riesgo de las redes: diez 'salvavidas' para los huérfanos digitales](#) **THE CONVERSATION**

[Un canon literario sin mujeres: la censura curricular de la Comunidad de Madrid](#) **MAGISTERIO**

[La Comunitat Valenciana no recurrirá finalmente la suspensión cautelar de ámbitos en 1º ESO](#) **MAGISTERIO**

[La justicia paraliza la obligación de los ámbitos en Valencia y Educación intenta una solución de compromiso](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Directivos escolares: una responsabilidad mal pagada](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Educación, CCAA y universidades pondrán en marcha los grupos de trabajo sobre la nueva Selectividad en septiembre

MADRID, 1 Ago. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, las comunidades autónomas y las universidades pondrán en marcha a partir de septiembre los grupos de trabajo para establecer el diseño y la corrección de la futura prueba de acceso a la Universidad, de manera que la nueva EBAU "sea lo más homologable en todos los territorios y comunidades autónomas". Así lo ha anunciado este lunes la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, en una entrevista concedida a Onda Cero, recogida por Europa Press, donde ha precisado que la propuesta que presentó la pasada semana a comunidades y universidades es "un documento de trabajo" y que se recogerán las aportaciones.

Para la ministra de Educación, se trata de "un salto muy importante en línea de lo que está marcando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)". Así, ha detallado que la propuesta de su departamento es una prueba "con progresividad" y que introduce un ejercicio de madurez. En los cursos 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026, según ha señalado Pilar Alegría, "el cambio será menor" y la prueba se dividirá en cuatro ejercicios, todos ellos con una ponderación del 25%. Un ejercicio será sobre la materia de modalidad de prueba elegida por el alumno o alumna y dos de ellos serán de las materias comunes de Historia de la Filosofía e Historia de España. El cuarto ejercicio tendrá carácter general y evaluará las destrezas asociadas al ámbito lingüístico. En este ejercicio se pretende evaluar principalmente la madurez académica del alumnado. Pasado el periodo transitorio, a partir del curso 2026-2027, este ejercicio general de madurez pasará a tener una ponderación del 75% y sustituirá a los ejercicios de las materias comunes. Se mantendrá, con una ponderación del 25%, el ejercicio específico sobre la materia de modalidad elegida por el estudiante. La prueba quedará así dividida en dos ejercicios: uno más globalizado y otro de materia, ambos con un enfoque competencial. "Lo que busca es valorar la capacidad que tienen nuestros jóvenes, desde un punto de vista competencial, de lectura, de expresión, de interrelacionar los contenidos y los conocimientos, y valorar la madurez de ese joven antes de entrar en la universidad y estudiar una carrera universitaria", ha explicado.

Por otro lado, la titular de Educación ha destacado el anuncio que hizo el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, durante su discurso en el Debate sobre el Estado de la Nación de que cerca de un millón de estudiantes mayores de 16 años de toda España recibirán el próximo curso, de septiembre a diciembre, una beca extra de 100 euros mensuales. "Va a impedir, algo que nos parece fundamental, que ningún joven de este país tenga que dejar de estudiar porque su situación económica no se lo permita", ha subrayado.

Sobre las críticas a las becas de la Comunidad de Madrid, Pilar Alegría ha afirmado que es la región de todo el país "que menos invierte en la educación pública" y ha añadido que para justificar dar becas a esas familias que llaman clase media "se inventaron esa definición a familias que están percibiendo 7.000 u 8.000 euros netos al mes". Ese tipo de familias seguro que no tienen dificultad para pagar los estudios de sus hijos", ha zanjado.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La Selectividad a los 50: ¿cirugía mayor o estiramiento facial?

El examen debe mantenerse porque, a pesar de todos sus problemas, es un instrumento de cohesión y una herramienta única para promover la reforma curricular

JUAN MANUEL MORENO. 1 AGO 2022

Nuestro examen de Selectividad está cerca de celebrar sus bodas de oro. Es la única pieza importante de legislación educativa que subsiste, prácticamente intacta, desde el régimen anterior. La primera pregunta que cabe hacerse, por tanto, es qué puede explicar que no haya sufrido reforma sustantiva alguna en medio siglo. La respuesta más racional es que el modelo de examen ha disfrutado de un consenso mínimo, suficiente como para que ninguno de los actores —administraciones, universidades, institutos y profesorado de secundaria, estudiantes— haya tenido el incentivo de forzar grandes cambios. La propuesta del Gobierno que nos llega ahora, al hilo de la reforma curricular en marcha, había generado gran expectación. Es posibilista y tiene sin duda cosas positivas, como ahora veremos, pero no va a implicar grandes cambios en el modelo ni, al menos en el corto plazo, va a resolver los problemas de salud de un examen cincuentón.

El examen de Selectividad, llamado a veces EVAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad) y otras EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad), se inspira, como el resto de nuestro sistema educativo, en el modelo francés. En Francia, el *baccalauréat* —que tiene más de 200 años— se distingue por su *doble función*, es decir, es a la vez un examen de graduación de la secundaria y un examen de acceso a la universidad (es, legalmente, el primer "grado" universitario). En España, a pesar de que sobre el papel nuestro examen es solo de acceso a la universidad, lo cierto es que sus características también son las de un examen con doble función: graduación y acceso. El enorme peso del expediente académico y de las materias comunes en la nota final así lo atestiguan. Mientras que el acceso es competitivo, la función de graduación no tiene por

qué serlo, es decir, si la función de acceso debe discriminar entre candidatos, la de graduación no necesita hacerlo porque el título de bachiller no es un bien escaso por el que competir. De ahí que el porcentaje de aprobados en la Selectividad sea sin duda un dato interesante, pero lo que verdaderamente cuenta para los estudiantes es la nota obtenida, y en muchos casos a la décima y aun a la centésima. En este sentido, mi balance de estos 50 años es que la Selectividad ha sido un examen de graduación relativamente aceptable, y sin embargo, un examen de acceso bastante deficiente. Y explico por qué:

Las características clave de todo examen de acceso a la universidad son tres: uniformidad (medida en que el examen es similar/comparable en todo el Estado); objetividad (medida en que la misma respuesta recibe la misma puntuación) y opcionalidad (peso relativo de las materias comunes y de las de modalidad en la nota final; y *amplitud* y profundidad de los conocimientos y habilidades que el examen premia). El grado de uniformidad determina la igualdad de oportunidades, igual que el de objetividad, que además determina el valor predictivo del examen respecto al éxito en los estudios universitarios. Uniformidad y objetividad también ayudan a prevenir o mitigar los riesgos de arbitrariedad y corrupción que son inherentes a todo concurso competitivo.

El examen español tiene baja uniformidad y objetividad y también más bien baja opcionalidad (en relación con el examen francés o el alemán). Las diferencias de resultados entre comunidades autónomas e incluso entre tribunales son muy grandes y están lejos de estar justificadas. Tampoco lo están, por inevitables que sean, las diferencias en la media del expediente académico —un 60% de la nota final—, afectadas por una galopante inflación de calificaciones. La baja opcionalidad es el resultado de dar prioridad a un amplio número de materias comunes y relativamente poco peso a las materias de modalidad (o especialización), cosa que la nueva propuesta parece no solo no abordar, sino incluso empeorar. Cuando entrar en la carrera de tu elección depende de centésimas de punto, un examen de estas características es no solamente injusto, sino además poco eficaz y poco eficiente.

Ahora bien, si el examen fuera solamente de graduación secundaria, es decir, no competitivo para el acceso a la universidad, los problemas de uniformidad y objetividad, y el hecho de que las materias de modalidad tengan tan poco peso, serían de mucho menor preocupación. La cuestión, por tanto, es por qué nuestra sociedad —y en concreto el estudiantado— tolera desde hace tanto tiempo un examen como el actual para distribuir/asignar competitivamente oportunidades escasas.

Si se mantiene un examen de acceso competitivo a la universidad, necesitamos un examen que aumente en uniformidad, en objetividad y también en opcionalidad (para reflejar la diversificación del Bachillerato en cinco modalidades y para premiar y promover un rango más amplio de conocimientos, habilidades y competencias. La propuesta del Ministerio de Educación supone un avance en este último sentido, con la creación de una prueba de aptitud académica con la que se pretende integrar la evaluación de las materias comunes y avanzar en la reforma competencial del currículum de la secundaria. Es positiva también la voluntad de coordinar y pactar las características de esta prueba —y de todo el examen— con los gobiernos autonómicos, y de crear comisiones técnicas a nivel estatal para fijar criterios uniformes de corrección y puntuación. También tiene mucho sentido el calendario pausado que se ha propuesto, que permitirá refinar criterios y pruebas de evaluación e introducir rectificaciones cuando sea necesario. Un mayor peso en la nota final de las materias de modalidad y un menor peso al expediente académico supondrían, creo, un enorme avance en la calidad de la Selectividad como examen de acceso.

A sus 50 años, había tres grandes alternativas para el examen de Selectividad. Una, la más radical, eliminarlo. Dos, la más valiente, cirugía mayor. Y tres, la más posibilista, estiramiento facial. El ministerio ha optado por esta última, al menos por el momento. Dado el delicado equilibrio sobre el que este examen ha sobrevivido tanto tiempo, amén del delicado equilibrio en que también opera el gobierno actual, la decisión es comprensible. El examen debe mantenerse porque, a pesar de todos sus problemas, es un instrumento de cohesión y una herramienta única para promover la reforma curricular. Y una vez en el quirófano para el estiramiento, cabe la esperanza de que el equipo médico se anime a hacer algo más.

Juan Manuel Moreno es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la UNED.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Conocimientos vs. Competencias. Una contraposición cargada de ideología

Francisco López Rupérez 02/08/2022

La noción de competencia en educación hizo su aparición, en el plano propiamente institucional, al comienzo del presente siglo de la mano de la OCDE. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico puso en marcha, a finales del siglo XX, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias). Se trataba de un singular esfuerzo de cooperación internacional que reunió académicos de diferentes áreas,

representantes de los países miembros y expertos de la propia organización al objeto de definir un marco conceptual que sirviera de base para preparar, en materia de educación y formación, un futuro que asomaba ya en el horizonte.

En 2001, los ministros de educación de los países de la OCDE, con ocasión de la presentación del informe final, establecieron el concepto emergente de competencia en los siguientes términos: «entendiendo por competencia, los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores». Cinco años después, y como era de esperar, la Unión Europea asumió lo esencial del concepto y lo materializó en el Marco europeo de competencias clave.

De acuerdo con su propio origen, la noción de competencia otorgaba un papel esencial al conocimiento y a su uso. Y es que esa orientación, que incorpora las habilidades, no solo se apoya en los conocimientos específicos que son imprescindibles para hacerlas efectivas, sino que, además, incrementa el nivel de exigencia intelectual de los aprendizajes pues precisa de la capacidad del sujeto para aplicarlos en contextos diversos. Esa capacidad de transferencia de un ámbito a otro comporta, de hecho, una mayor profundidad en el aprendizaje de los conocimientos y, por tanto, una mayor dificultad, lo que requiere mejor preparación por parte del profesorado y más esfuerzo por parte de los estudiantes. Es cierto que los buenos profesores siempre han procurado dotar a sus alumnos de esas habilidades, pero de lo que se trata ahora es de hacerlo de forma más explícita y más sistemática.

Con ocasión del nacimiento de este posicionamiento de organismos multilaterales, pronto surgieron en España, desde una izquierda pedagógica alejada de la racionalidad, voces de oposición que postularon un enfoque sesgado de la idea de competencia –enfoque que primaba no el conocimiento sino las habilidades– y acusaron al currículo centrado en los contenidos de las materias de ser el «responsable del fracaso de la educación obligatoria». Sin embargo, su denuncia de una inspiración neoliberal del nuevo enfoque no fue óbice para aceptarlo y transformarlo de conformidad con «los métodos activos, la pedagogía nueva o los enfoques constructivistas». Esa versión espuria de la noción internacional de competencia se ha puesto de manifiesto, con toda claridad, en el reciente documento ministerial sobre el nuevo modelo de pruebas de acceso a la universidad en el que, con la intención de marginar los conocimientos en las pruebas, se reduce explícitamente el enfoque competencial a una de sus componentes, las habilidades o el saber hacer.

Cuando se revisan, de la mano de Francisco Erice, las características del pensamiento postmoderno el alineamiento de los nuevos currículos españoles con ese proyecto cultural, deconstructivo o disolvente, aflora con bastante claridad. La primera de todas ellas es la minusvaloración del conocimiento y de la racionalidad como instrumentos de perfeccionamiento del individuo, como factores de movilidad social y, a la postre, como fundamentos de la democracia. Ello se refleja en la orientación de los currículos; por ejemplo, en la preponderancia de lo socioafectivo, en el subrayado de lo emocional, en la omnipresencia de la perspectiva de género o en la tendencia a reescribir la historia y a prescindir de sus sistemas de explicación.

La segunda consiste en una oscuridad expresiva, una inflación de un lenguaje difícilmente comprensible que conecta con la aportación de los postestructuralistas franceses de la llamada *french theory*. A este respecto, no es casualidad que una de las observaciones del Consejo de Estado a los nuevos currículos aluda a una «excesiva complejidad, abstracción y dificultad de llevar a la práctica».

Una tercera característica consiste en la desconfianza respecto de la noción clásica de objetividad. Como señala Terry Eagleton, se trata de «un conjunto (...) de interpretaciones que engendra un grado de escepticismo sobre la objetividad de la verdad, la historia y las normas». El tratamiento dado a la evaluación educativa en el currículo de la enseñanza obligatoria es un ejemplo manifiesto de la renuncia a una aspiración a la objetividad en un ámbito que, por razones de justicia, resultaría indiscutible desde una aproximación racional.

Todo lo anterior hace pensar en la intención de predisponer a nuestra juventud a los postulados de la postmodernidad; postulados que debilitan profundamente el sentido y deconstruyen nuestra herencia cultural. La presencia entre los socios del gobierno de autores explícitamente comprometidos, intelectual y políticamente, con dicha corriente de pensamiento no hace más que reforzar esa sospecha fundada.

Francisco López Rupérez es autor del libro El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias (NARCEA, 2020)

EL PAÍS EDITORIAL

Evaluar competencias

La memorización de contenidos pierde peso en la nueva Selectividad para adaptarla a la reforma de la ley educativa

EL PAÍS. 02 AGO 2022

La semana pasada, la ministra de Educación, Pilar Alegría, presentó a las comunidades y a las universidades el borrador de la nueva Selectividad. Las novedades más importantes de la propuesta son la introducción de una prueba de madurez académica, con la que se pretende romper el peso del aprendizaje tradicional, demasiado anclado en los contenidos y la memoria, y la reducción a la mitad del número de exámenes. Frente a la situación actual, en la que incluso puede llegarse hasta un máximo de nueve pruebas, muy por encima de

los estándares de los países del entorno, los ejercicios de la nueva Selectividad se reducirán durante el periodo transitorio (tres cursos a partir de 2023) inicialmente a cuatro —la materia elegida por el alumno, Historia de la Filosofía, Historia de España y la prueba de madurez, cada una con el mismo peso: el 25%— para terminar limitándose exclusivamente a dos a partir de 2026: el ejercicio de competencias —que asumirá los contenidos de Historia y Filosofía, y que pesará un 75%— y la materia de modalidad obligatoria elegida por el alumno (el otro 25%).

El cambio propuesto tiene un hondo calado y obligará a encontrar las mejores fórmulas para poder evaluar con equidad la madurez académica de cada alumno. El objetivo es incorporar los caminos de renovación que ha abierto el informe Pisa que organiza la OCDE cada tres años y que analiza los sistemas educativos de 81 países para evaluar el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura. El gran reto de la educación en estos momentos es reforzar las capacidades de quienes se están formando para que puedan adaptarse a un sistema altamente competitivo y en constante transformación, y, frente al cual, una enseñanza excesivamente centrada en los contenidos los deja muchas veces inermes y desorientados. De lo que se trata es de fortalecer las habilidades de cada alumno para razonar y dar respuesta a desafíos concretos y tener recursos para enfrentarse a los problemas que la realidad plantea más que, por utilizar una vieja figura, obligarlos a saberse la lista de los reyes godos. Sea como sea, la memoria sigue siendo importante, y el alumno no podrá prescindir de retener determinados contenidos de cultural general. En cuanto a la tarea de evaluar, es desde luego menos difícil hacerlo ante el que recita lo que ha memorizado que frente al que tiene que mostrar sus competencias.

Para hacerlo, el nuevo ejercicio que evaluará la madurez académica en la nueva Selectividad parte de un dossier sobre un tema concreto con documentos de todo tipo —textos, imágenes, material infográfico, gráficos— que se proporcionará a cada alumno y sobre el que se le harán varias preguntas para medir su “capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez”, y que permitirá también a través de determinadas cuestiones valorar sus destrezas en el “ámbito lingüístico” (lenguas oficial, cooficial y extranjera). Los desafíos que plantea esta nueva Selectividad vienen a completar los cambios que han inspirado la nueva ley educativa, la Lomloe, uno de cuyos elementos troncales es precisamente el de reforzar las competencias de cada alumno. El desafío es indiscutible, lo que falla una vez más es la excesiva politización que empantana cada reforma educativa por la falta de grandes acuerdos entre las fuerzas políticas. No hay que perder de vista, en cualquier caso, que el objetivo es el de dotar a los que se están formando de las herramientas que les sirvan de verdad para enfrentarse a una realidad cada vez más compleja.

INFORMACIÓN

El TSJ suspende la obligación de que un profesor imparta varias asignaturas en 1º de la ESO

Los magistrados de la Comunidad fallan una cautelarísima reclamada por UGT contra la obligación de agrupar asignaturas en primero de Secundaria

Victoria Bueno. Alicante. 18-08-22

Lo venían reclamando la totalidad de los representantes docentes, porque el profesorado no quería verse obligado a agrupar materias en primero de ESO y tener que impartirlas solo uno de ellos por áreas similares de conocimiento.

Más del 90% de los docentes habían mostrado en sucesivas encuestas su oposición a dicha obligatoriedad y ahora el TSJ de la Comunidad Valenciana da la razón a la reclamación de UGT y suspende cautelarmente esta imposición a partir del 12 de septiembre en que arrancan las clases.

El auto del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad suspende cautelarmente el artículo 11.3 del decreto del Consell fechado el 5 de agosto que desarrollar el nuevo currículo de Secundaria establecido por la nueva ley de Educación, Lomloe, y que arranca el próximo curso escolar a partir de septiembre para los cursos impares.

Urgencia

Los jueces, por tanto, dejan sin efecto de manera urgente la agrupación obligatoria de asignaturas por ámbitos o áreas de conocimiento en primer curso de la ESO, que es donde se venía impartiendo ya en la Comunidad de forma pionera desde el curso 2020-21, tras el confinamiento, con el objetivo de facilitar la enseñanza al alumnado.

El tribunal aprecia que la media es urgente, de ahí al cautelarísima, porque el curso arranca el 12 de septiembre y los magistrados consideran que de ponerse en marcha habría un perjuicio superior, de forma que ni siquiera han considerado la comparecencia de la Conselleria de Educación antes de tomar esta

decisión. La sección cuarta de lo contencioso administrativo del TSJ atiende por tato, sin previa audiencia, la impugnación solicitada por la central sindical UGT de enseñanza "con el fin de evitar los perjuicios derivados" de que se aplique el decreto, para el caso de que finalmente hubiera una sentencia a favor de la reclamación.

La práctica

El nuevo currículo de la ESO incluye en el marco de la nueva Lomloe, que la enseñanza en primero de ESO se organice agrupando asignaturas, pero solo de forma voluntaria. En la Comunidad se sigue fijando como obligatoria el primer curso, mientras que en el resto de la ESO tal y como también se ejercía ya en los institutos, se establece solo de forma voluntaria para los docentes que quieran hacerlo.

Consiste en agrupar dos o tres asignaturas que se consideran afines a las ciencias por un lado o a las letras por otro, y las imparte un mismo docente con el objetivo, según han mantenido desde Educación, de que el alumno que procede de sexto de Primaria y pasa al instituto, no se encuentre de golpe con tantas asignaturas cada una impartida con un profesor.

Tras dos cursos organizándose de esta forma la enseñanza en toda la Comunidad de forma obligatoria en primero de ESO, UGT lo ha llevado a los tribunales y de momento se suspende esta forma de enseñar.

Voluntario

La suspensión que ha fallado el TSJ se constriñe a la obligatoriedad, por lo que sigue siendo posible que en función de la voluntariedad de los docentes, se pueda impartir enseñanza por agrupación de asignaturas el curso que viene en primero de ESO, extremo que también contempla la ley.

Los sindicatos han recrudecido este caso pasado sus protestas ante dicha obligación, y finalmente UGT ha llevado el tema a los tribunales que atienden la petición con la inicial suspensión cautelarísima.

Además de UGT, también el STEPV y ANPE, mayoritarios en la enseñanza en la Comunidad, señalaron su intención de recurrir judicialmente frente a dicha obligación una vez publicado el decreto en pleno mes de agosto.

Especialistas

Desde UGT valoran la importancia de la decisión judicial precisamente en la eliminación cautelar de la obligación de que todos los centros públicos y concertados organicen el primero de ESO por ámbitos.

"Se restablece el derecho de los centros a su autonomía organizativa y pedagógica, deben tener libertad para establecerlos o no, así como el derecho del profesorado a impartir solo las materias en la que tiene atribución", concreta el delegado Javier González Zurita.

"Además se restablece el principio de especialidad, que estaba afectado por esta obligatoriedad de impartir materias que no eran las que dominaba el profesorado o para las que esta debidamente cualificado y, en definitiva, se garantiza mejor la calidad de las enseñanzas y el derecho a una educación de calidad que debe recibir el alumnado", concluye.

Claustros

«La tozudez de la conselleria es la que pone en una situación complicada a los institutos, que tiene que decidir si mantienen los horarios previstos, con la distribución de asignaturas por ámbitos en primero de ESO, o bien los modifican antes del 12 de septiembre, teniendo que rehacer todo el trabajo ya hecho». Las puntualizaciones de Marc Candela, por el STEPV, resumen los próximos pasos a dar por los claustros docentes a partir del 1 de septiembre, cuando se reúnan los profesores, siempre que el TSJ mantenga la cautelarísima. También Educación alega el trastorno de la reorganización de los horarios, pero docentes y padres le echan la culpa por no haber consensuado la nueva metodología.

Padres y docentes

También los ven así los representantes de los padres de alumnos en COVAPA. Sonia Terrero rechaza el "yo ordeno y tú acatas" y duda de que profesores no especialistas impartan la enseñanza con la misma calidad.

En ANPE sostienen que el auto del TSJ es un triunfo del profesorado. "Si con la agrupación de materias no ha habido recortes, no tendría por que haber mayor lío, pero las decisiones unilaterales llevan a esto", advierte Lauren Bárcena.

Los únicos que respaldan a la conselleria, en el sentido de que con esta medida se facilita el paso de nivel de los alumnos, que son los que realmente deben importarnos, son los padres de la Confederación Gonzalo Anaya. Su presidente, Rubén Pacheco, lamenta la cautelarísima cuando ya hace dos años que se trabaja así en primero de ESO en la Comunidad. Abundan que, de salir adelante con la supresión, "flaco favor se hará a nuestros hijos porque cambiarían las cosas para que no cambie nada, y el fracaso del sistema educativo demuestra que es deficitario".

CC OO recuerda su rechazo a los ámbitos obligatorios en numerosas manifestaciones públicas, porque aunque se pueden aportar beneficios para el alumnado "en ningún caso debe ser impuesta", señala Rafael Martínez.

Finalmente CSIF también celebra que se de la razón al profesorado en su reclamación conjunta para que esta forma de enseñar sea voluntaria. Y concluye que dentro de la libertad de elección para los centros, "la conselleria asuma su responsabilidad" por no haber atendido a los representantes docentes en su día.

EL PAÍS

El Gobierno descarta reducir el número de alumnos por aula pese a la presión de docentes y familias

La disminución generalizada no convence a numerosos especialistas, que consideran más eficiente concentrar la medida en centros con alumnado desfavorecido

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 21 AGO 2022

El Ministerio de Educación ha descartado reducir el número máximo de alumnos por aula en las clases del segundo ciclo de infantil, primaria, ESO, Bachillerato ni Formación Profesional en el nuevo decreto de condiciones mínimas de los centros educativos, cuya aprobación aplazó a principios de verano y tiene previsto aprobar a principio de curso, según han confirmado a EL PAÍS fuentes oficiales. La bajada de ratio es una de las grandes demandas de la comunidad educativa para incrementar la calidad de la enseñanza, y los sindicatos docentes y las confederaciones de familias de alumnos la han vuelto a reivindicar en las últimas semanas después de que el Gobierno retirase la primera versión del nuevo decreto. Pero las comunidades autónomas, que son las que tendrían que aplicar y financiar la rebaja, no la quieren, y el ministerio cree que la mejora educativa pasa por fórmulas de refuerzo que se concentren en el alumnado que más lo necesita.

La opinión del ministerio es compartida por la mayoría de expertos en política educativa, que advierten de que una bajada general de las ratios es cara y tiene poco efecto en el aprendizaje de los estudiantes de entornos socioculturales medios y altos (salvo que el descenso sea muy pronunciado, lo que resultaría todavía más caro). Es mejor, sostienen, centrar la reducción de las ratios en los centros con alumnado más desfavorecido, donde las investigaciones sí reflejan un efecto claramente positivo de la medida, y destinar fondos a otras cuestiones, como los programas de apoyo (que pueden ser con grupos de alumnos muy pequeños), la tutorización y la orientación.

La ratio de estudiantes por profesor en España es similar, e incluso inferior en secundaria, a la media de la OCDE, aunque presenta importantes diferencias territoriales (tanto entre autonomías como en función de si el centro está situado en un entorno urbano o rural). Pero su progresividad, es decir, el hecho de que las ratios sean más bajas a medida que desciende la extracción sociocultural del alumnado, como recomienda la evidencia científica, no es muy intensa. En Madrid resulta incluso regresiva: las ratios son más bajas en las aulas de los alumnos más ricos que en las de los más pobres, un caso único entre las comunidades autónomas, según concluyeron Lucas Gortazar y Ángel Martínez, de Esade EcPol, en una investigación publicada el año pasado.

Anxelles Millado, docente y directora de un colegio público en Galicia, afirma que bajar la ratio dos alumnos, “de 25 a 23, por ejemplo, apenas se nota”; si se baja a 20, la costa empieza a ser distinta, y cuando desciende a 17, “el cambio es abismal”. “No solo porque puedes dedicar más tiempo a los alumnos, sino también a las familias, ayudándoles a marcar pautas de actuación”, comenta la profesora, cuya experiencia personal coincide con las investigaciones realizadas.

Ese gran salto en términos de ratio lo ha vivido la maestra valenciana Ana Català. De tener clases con hasta 28 alumnos en el colegio público Port de Xàbia, ha pasado a tener 15. “Con 28 niños, por muy dedicada y eficiente que quieras ser, es imposible que reciban la misma atención que con 15. Ahora es como si tuviera para ellos el doble de presencia. Si alguno no entiende algo, acudo enseguida, porque es mucho más fácil detectarlo. Y la convivencia es mucho más tranquila y pacífica”.

La bajada tan fuerte de la ratio en su colegio ha sido posible gracias a la conjunción de varios factores que no son fáciles de replicar. Por una parte, la Generalitat valenciana ha adoptado una política de bajada de ratios en los municipios con baja natalidad (como alternativa a la supresión de unidades) y en aquellos centros que matriculan a un porcentaje significativo de alumnos con necesidades de apoyo, y el colegio de Català se beneficia de ambas medidas. El centro ha creado, además, aulas multinivel (que mezclan a chavales de edades distintas en una misma clase (en el caso de la maestra, primero y segundo de primaria), lo que le permite compensar las diferencias de matrículas que hay entre unos cursos y otros. Y ha decidido reconvertir a los docentes de refuerzo en tutores, lo que le ha permitido subdividir los grupos: en infantil, por ejemplo, ha creado cuatro en lugar de los tres que solía tener.

Los sindicatos docentes CC OO y UGT reclaman bajar de forma general las ratios de infantil y primaria de 25 a 20 alumnos; la de la ESO, de 30 a 20; y la de Bachillerato, de 35 a 25. CSIF defiende lo mismo, salvo en la ESO, en la que se conforma con dejarla en 25. Junto a la disminución general, los sindicatos piden que cada estudiante con necesidades educativas especiales (desde desconocimiento grave de la lengua a altas

capacidades intelectuales), cuente por dos a efectos de la ratio. Y también ven necesario que el ministerio concrete en el decreto la referencia que incluyó en el primer borrador del texto, que señala que los centros educativos "tendrán por cada unidad escolar un número de alumnos acorde con sus necesidades educativas", para que no quede como una simple declaración que las comunidades autónomas puedan ignorar.

Las principales confederaciones de familias de alumnos de la escuela pública y de la concertada firmaron en julio, por su parte, un manifiesto, con otras organizaciones educativas, exigiendo una serie de "medidas para mejorar el bienestar de la comunidad educativa", entre las que figuraba la bajada de ratio. Y en Andalucía, asociaciones de padres y sindicatos docentes han presentado una iniciativa legislativa popular con 52.000 firmas en el Parlamento andaluz para que la Cámara debata la reducción de las ratios.

José Manuel Bar, secretario de Estado de Educación, afirma que el ministerio es favorable a la bajada de las ratios por su potencial para mejorar tanto el aprendizaje como las condiciones laborales del profesorado. Pero considera que una reducción general tendría un coste demasiado elevado para las comunidades autónomas, que son las que tendrán que asumirlo a medio y largo plazo, aunque el Gobierno aprobase inicialmente una partida para financiarlo. Lo que los informes internacionales reflejan sobre España, añade el secretario de Estado, no es un problema de ratios, sino una falta de profesorado de apoyo que dificulta la cooperación y el trabajo en equipo de los docentes, y potenciar esta vía, asegura, sí está en la agenda del ministerio.

Un peso muerto

Miquel Àngel Alegre, director de proyectos de la Fundació Bofill, una entidad con sede en Barcelona dedicada a analizar y proponer políticas educativas desde la óptica de la igualdad, es uno de los muchos expertos a los que la bajada general de alumnos por clase no les convence: "Una política indiscriminada de bajada de ratios no es mala desde el punto de vista de la efectividad, pero desde el punto de vista de la eficiencia y, por tanto, de pensar en su comparación con otras políticas educativas, no ofrece un buen balance". "La sobredotación de docentes debe producirse sobre todo en aquellos centros que tienen más necesidad. Pero hay otros entornos escolares donde, en cambio, la bajada de ratio, sin ser perjudicial, no añade mucho. Es lo que se llama un peso muerto en la financiación de la educación".

El aumento de los recursos docentes y no docentes es, por otra parte, necesario, sigue Alegre, pero "no es suficiente" para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo: "Deben ir acompañados de una mayor tutorización, de la aplicación de otras metodologías y pedagogías, y de un trabajo dentro y fuera de los centros educativos, basado en lo que la investigación demuestra que funciona".

europapress.es **COMUNITAT VALENCIANA**

El TSJCV mantiene la suspensión cautelar de la obligatoriedad de los ámbitos en 1º de la ESO

VALÈNCIA, 23 Ago. (EUROPA PRESS) -

La Sección Cuarta de la Sala de lo Contencioso Administrativo de Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana (TSJCV) ha decidido mantener la suspensión cautelar del artículo 11.3 del Decreto de 5 de agosto del Consell, de regulación de la ordenación y el currículum de Educación Secundaria Obligatoria, que establece la agrupación obligatoria por ámbitos de conocimiento para el primer curso de la ESO.

Así figura en un auto fechado este lunes y consultado por Europa Press en el que la sala decide mantener la paralización que ya acordó la semana pasada, cuando aceptó la petición realizada por el sindicato UGT PV en un recurso contra el precepto y acordó su suspensión cautelarísima. En aquel momento, se dio tres días de plazo a la Generalitat Valenciana para presentar alegaciones a la decisión.

Tras estudiar las razones esgrimidas por la administración autonómica -- entre otras recuerda la Abogacía de la Generalitat que la enseñanza por ámbitos se viene aplicando desde hace dos cursos y que, por lo tanto, no supone perjuicio alguno--, la sala expone la doctrina del Tribunal Constitucional sobre medidas cautelares. En este caso en concreto, el auto señala que la organización curricular de primero de la Educación Secundaria Obligatoria será una propuesta flexible de agrupación de materias por ámbitos de conocimiento. Esta propuesta se concretará por parte de los centros en función de sus propias características y de las necesidades reflejadas en los informes individuales del alumnado procedente del sexto curso de la Educación Primaria.

"En consecuencia, --incide-- nada obsta que se haya aplicado la agrupación por ámbitos de conocimiento en los cursos anteriores atendiendo a la propuesta de los centros educativos dentro del ejercicio de su autonomía, pues lo que se suspende es la aplicación de manera obligatoria e imperativa. Lo dicho determina que si un centro educativo considera aplicable la agrupación, nada impide que así se realice".

Y prosigue: "A criterio de la Sala concurre, pues, en este aspecto, la posible pérdida de la finalidad legítima del recurso dado que el Decreto (su artículo 11.3) establece la obligatoriedad de la agrupación de materias en primero de la ESO para el curso que va a comenzar por lo que la estimación posterior del recurso podría perder su esencia dada la afectación de las competencias atribuidas según la Ley Orgánica de Educación, a los Claustros y en la normativa básica (Real Decreto 217/2022)".

"NO SE DISCUTE LA IDONEIDAD"

En otro momento de su resolución, la sala afirma que "no se discute la idoneidad de la agrupación, y si es un mecanismo idóneo para facilitar la transición entre las distintas etapas educativas", sino que "se debe limitar a la determinación de la concurrencia de los elementos fijados en la Ley de la Jurisdicción Contencioso Administrativa en orden a la adopción de las medidas cautelares". Apuntan los magistrados que en no se entra en este auto en cuestiones sobre el fondo del asunto, "que serán resueltas en el momento procesal oportuno".

Por último, consideran que la suspensión del artículo 11.3 del Decreto no impide que los distintos centros educativos mantengan el modelo de agrupación si así lo consideran pertinente y cree que la reorganización de los centros y el proceso de adjudicación de plazas no es motivo suficiente, a criterio de la sala, para el levantamiento de la medida cautelar instada.

"A ello hay que añadir --precisa-- que, de aplicarse el mencionado precepto (artículo 11.3 del Decreto) sí podrían verse afectados los intereses legítimos invocados por el sindicato recurrente, en relación con la impartición de clases de ciertas materias por parte de profesorado no especializado en las mismas, o las cuestiones de índole laboral que se mencionan".

Por todo ello, mantiene la medida cautelar en una resolución no firme contra la misma cabe recurso de casación ante la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo o, en su caso, ante la misma Sala, que deberá prepararse ante esta Sección en el plazo de 30 días, desde el siguiente al de su notificación.

EL PAIS

Inflación, las cicatrices de la pandemia y una nueva ley: el triple reto de la vuelta al cole

Las familias se preparan para las previsibles subidas de precios mientras los profesores afrontan la aplicación del grueso de la Lomloe sin los recursos extra de los años anteriores

IGNACIO ZAFRA/J. A. AUNIÓN/JAVIER MARTÍN-ARROYO. Valencia / Madrid / Sevilla - 28 AGO 2022

Superado lo peor de la pandemia, seguramente no conviene exagerar el dramatismo de la inminente vuelta al colegio. Pero justamente por la extenuación que la crisis sanitaria ha dejado a su paso, tampoco parece prudente quitarle importancia a la magnitud de los retos que la comunidad educativa tiene ante sí a partir de las próximas semanas. El desafío no es menor: el profesorado tiene que empezar a aplicar una reforma que todavía está desentrañando, mientras trata de reparar las heridas, educativas y psicológicas, de la pandemia sin gran parte de los recursos extra que se movilizaron para paliar sus efectos. Y a todo ello se suma un escenario económico que amenaza recesión, con subidas de precios que hacen saltar las alarmas ante los gastos que supone cada año para las familias el regreso a las aulas.

El punto de partida es, además, frágil: buena parte de los hogares con menores de 16 años (el 30,9% de las familias con dos adultos a cargo y el 57,7% de las monoparentales) no tuvieron el año pasado capacidad para afrontar gastos imprevistos, según la última *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE.

Aunque se van publicando análisis que auguran que esta será la vuelta al cole más cara desde hace muchos años, habrá que esperar todavía unas semanas para saber exactamente la fuerza del golpe de la inflación (que en julio fue del 10,8%) sobre unos gastos que el año pasado fueron de unos 350 euros por estudiante de la escuela pública, 770 en la concertada y 1.030 en la privada, según una encuesta de la OCU. Las subidas, eso sí parecen claras, serán mayores en los centros privados, concertados o no, pues en ellos el coste de servicios como el comedor y el transporte se revisa cada año, y las empresas que los suministran han repercutido parte de los incrementos. Estos rondarán el 6% en el caso de los comedores y el 10% en el del transporte, según portavoces de sus patronales, Food Service y Confebús.

Buena parte de las familias de la escuela privada subvencionada se mueven en unos niveles de renta que les permiten sortear mejor las inclemencias inflacionarias (solo el 11% de sus alumnos pertenecen a entornos desfavorecidos, según datos del Informe Pisa). "No me parece que sea una subida muy fuerte, teniendo en cuenta cómo se han incrementado los precios en general, y que en los años anteriores no había subido nada", comenta María, madre de dos alumnos de un colegio concertado de Valencia que pagará este año 760 euros al mes, 381 por cada crío, un 8,6% más, debido a las subidas del comedor y el transporte y el aumento del salario del personal del centro.

Pero en estos colegios concertados también se encuentran situaciones como la de Karina, una mujer desempleada que cuida sola de su hija, alumna de primaria, en Madrid, y recibe ayuda de Save the Children. Para ella, la situación ya está siendo dura. "El supermercado está muy caro. Los productos frescos, la carne... Todo ha subido mucho. Y ahora con el colegio... Es un montón de dinero, estoy estresada, la verdad". Karina espera que le den beca del comedor y cuenta con que le presten los libros de texto, pero calcula que tendrá que comprar una mochila, material escolar y este año, por primera vez, "uniformes", porque la plaza que la Consejería de Educación le ha dado cerca de su casa, en el barrio de Vallecas, ha sido en un concertado. La

alternativa era tener que seguir cogiendo el metro para llevar a su hija a la escuela pública en la que ha estado matriculada los últimos cursos.

En los centros públicos, los precios del comedor y el transporte los fijan las administraciones, que realizan adjudicaciones por dos o cuatro años. Y los aumentos serán seguramente más moderados que en la privada allí donde lleguen a producirse, como en las escuelas catalanas, donde el comedor lo hará un 3,3%. Además, en muchas comunidades, la gran extensión de la gratuidad de los libros de texto y de los servicios de préstamo alivian a los padres de la pública, y en algunos territorios también de la privada, uno de los grandes pesos de la vuelta al cole. El Ministerio de Educación ha transferido este verano 58 millones de euros a las comunidades para financiar estos programas.

Tres niñas pequeñas: 500 euros y libros y otro material

Al sevillano Florencio Ruiz, sin embargo, le quedan un par de años para beneficiarse de las ayudas que tiene su comunidad; la Junta de Andalucía empieza a dar los libros gratis en primaria, y sus hijas todavía están en infantil. Los manuales de las mayores —mellizas de cuatro años, que asisten a un centro público— han salido por 158 euros cada una —más 30 euros para materiales—, y los lápices y pinturas de la pequeña —tiene 10 meses y acude a una guardería— cuestan 155 euros. En total, la factura ronda los 500 euros. “Nosotros trabajamos los dos y afrontamos el golpe, pero me pongo en la piel de los que solo trabaja uno en la pareja y les habrá fastidiado hasta el verano. En el grupo de padres del colegio había algunos más indignados por el precio [que alcanza los 186 euros, en función de la librería] que sí piensan hablar con el centro porque lo ven desorbitado”, explica.

La escuela pública, pese a las dificultades que también afrontan en ella muchos padres, está guareciendo más a las familias de la escalada de los precios que la privada, como muestra el ejemplo de Karima Chedid, presidenta del Ampa del colegio Ausias March de Madrid, situado en el distrito de Villaverde, una zona trabajadora del sur de la ciudad. “Yo tengo tres hijos y para mí el inicio de curso no es un problema. No tener que gastar en uniforme escolar me viene muy bien, porque heredamos mucha ropa, [así que] chándales y demás no les compro. Me los dan y los voy pasando de unos a otros. Luego, en Madrid hay un plan público que te financia los libros y en el que entran todos, menos los de Religión y el de Música. El año pasado me habría gastado sin este plan 200 euros en libros de texto y me gasté 30, porque como mis hijos no hacen Religión solo tuve que comprar el de Música”, explica Chedid, que es empleada de banca.

En su colegio, los padres de cada clase ponen un bote común a principio de curso con el que se va comprando todo el material que los chavales necesitan durante el año: lápices, bolígrafos, cuadernos... Y así, dice Chedid, además de salirles más barato por comprar una cantidad mayor, todos los niños usan lo mismo independientemente de la situación económica que haya en su casa. “También reutilizamos material de un curso a otro. ¿Para qué quiero comprarles un estuche todos los años? Con uno que utilicen hasta que esté fatal vale”.

El reciclaje puede ser una buena alternativa ante unas subidas que ya se intuyen, pero que aún están por concretar, pues las definirá la inflación de agosto y septiembre. Detrás del mostrador, Domingo Martí explica cómo está la cosa en su papelería en Valencia: “Hace un año, un paquete de 500 folios costaba 3,95 euros y se ha plantado en cinco. Y eso es barato. Los bolígrafos Bic los tengo igual que el año pasado, a 50 céntimos. Y los Pilot también, a 1,60. Otras cosas como las carpetas tampoco han subido, pero porque tampoco he traído todavía el nuevo stock y no sé a cuánto voy a pagarlas yo”. En cuanto a los libros de texto, los datos oficiales de inflación de julio no registran todavía subidas importantes: fue el 1,5%. Un análisis realizado por este periódico con libros de nueve asignaturas troncales de tres de las editoriales más vendidas muestra aumentos que oscilan entre el 2,3% y el 13% en ocho de ellos, mientras que el noveno se vende más barato ahora que hace un año.

Hay que esperar para ver si el coste del papel (disparado un 23% interanual) repercute finalmente en el precio de los manuales. Las compras este año van a retrasarse más de lo normal porque casi la mitad de los territorios han retrasado al día 12 de septiembre el inicio de las clases, al menos en secundaria, y porque la tardanza del Ministerio de Educación y las comunidades autónomas en aprobar los nuevos currículos escolares ha hecho que muchos colegios e institutos no hayan decidido aún cuáles utilizarán.

Los directores de colegios: “Empezamos con gran incertidumbre”

Vicent Mañes, presidente de la Federación de directores de colegios públicos de infantil y primaria (Fedeip), coloca esos retrasos de los desarrollos legislativos entre las preocupaciones docentes ante el arranque del curso. “Empezamos con gran incertidumbre, tanto por si llega ya definitivamente el fin de las medidas extraordinarias frente a la pandemia, como, sobre todo, por los cambios curriculares que se nos vienen encima y que nos han venido de una manera un tanto precipitada, con la aprobación tardía del currículo y las adaptaciones a las diferentes comunidades autónomas, que en algunos casos han llegado, como la Comunidad Valenciana, en el mes de agosto”, enumera el también director del colegio Bertomeu Llorens i Royo de Catarroja.

El curso pasado ya entraron en vigor algunas novedades importantes de la reforma educativa aprobada en diciembre de 2020 (la Lomloe, conocida como *ley Celaá*). Entre ellas, las nuevas normas para promocionar y titularse, que tratan entre otras cosas de relegar las repeticiones de curso tan frecuentes en España —una medida tan cara como ineficaz, según el consenso académico internacional— a un plano muy excepcional, pues son los profesores los que deciden, independientemente de los suspensos, si la mejor opción para un

alumno es pasar de nivel o repetir. Pero este año llegan los nuevos currículos a los cursos impares de cada etapa (primaria, ESO, bachillerato y FP), que son los que traen consigo uno de los cambios más profundos que propone esta ley: ya no se trata de que los alumnos aprendan una serie de contenidos, sino que sepan aplicar los conocimientos y relacionarlos entre sí. Se trata de enseñar por competencias, algo que va en la línea de la mayoría de países de la OCDE y que ya hacían desde hace tiempo muchos centros españoles, según defiende el ministerio ante las críticas de quienes rechazan este modelo.

A partir de ahí, cada comunidad ha hecho sus propios desarrollos, con más o menos matices —Madrid y Murcia, por ejemplo, han puesto requisitos extraordinarios para pasar de curso—, que son los que los docentes tendrán que interpretar para bajarlos al detalle del día a día. Así, entre instrucciones mucho menos claras de lo que les gustaría —“Nos sentimos desamparados”—, Mañes protesta además por la pérdida de recursos: “La reducción de recursos que ya empezamos a padecer el curso pasado, porque la mayoría de las comunidades dejaron de proveer de personal para adaptarnos a la pandemia”. Una retirada que se produjo sobre todo en infantil y primaria, más que en la ESO y bachillerato, por las diferencias que preveían al respecto sus protocolos sanitarios. Mañes habla de “ocasión perdida”. También Esteban Álvarez, presidente de Adimad (Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid) y miembro de la federación estatal Fedadi. “Es evidente que las bajadas de ratios [el número máximo de alumnos por aula, que obligarían a aumentar el profesorado] mejoran los resultados. Lo hemos visto durante la pandemia: con cuatro o cinco chicos menos en 1º y 2º de la ESO, hemos tenido mejores resultados que nunca”, defiende.

Asegura que muchos profesores se sienten insultados por el debate planteado entre bajadas generales (y menores) de ratios en todo el sistema o bajadas mayores solo allí donde más falta haga por la dificultad del alumnado, como defienden numerosos especialistas. “La diversidad del alumnado de secundaria es enorme y se da en todos los centros”, añade. Y Mañes insiste en los beneficios de mantener el aumento de profesorado de los últimos años, sea “bajando ratios o aumentando el número de profesores en el aula, lo cual también permite adoptar otro tipo de medidas para atender a la diversidad”.

Sobre la puesta en marcha de la nueva ley, Álvarez habla de “cansancio” y de “escepticismo”. Tal vez, asegura, si el ministerio hubiera implicado a todo el profesorado en la redacción de los currículos —a través de comisiones o consultas como ocurre en otros países— su puesta en marcha contaría con más apoyo. “Habría ayudado mucho a que la sintiéramos nuestra”. En todo caso, explica que los cambios que trae la ley requieren para generalizarse y consolidarse en las aulas de mucho tiempo, de varios años —el ministerio es perfectamente consciente de ello—, lo cual aumenta el escepticismo del profesorado, según este director del instituto público Sierra de Guadarrama, en el municipio de Soto del Real: “Si piensas que dentro de nada hay elecciones y que, si cambia el signo del Gobierno, el principal partido de la oposición [el PP] ya está preparando una nueva reforma, pues te lo tomas con calma, la verdad”.

europapress.es

Las familias afrontan la 'vuelta al cole' preocupadas por el encarecimiento del coste: "Intentamos ajustar los gastos"

MADRID, 28 Ago. (EUROPA PRESS) -

Las familias afrontan la 'vuelta al cole' con "mucho preocupación", tanto por la subida del coste del próximo curso escolar debido a la inflación como por la implantación en los cursos impares de la LOMLOE. Por ello, coinciden en señalar que "va a ser muy duro" pese a que intentan "hacer números y ajustar gastos".

"Preparar el presupuesto familiar de esta vuelta al cole no es fácil", señala la presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, en declaraciones a Europa Press, en las que incide en que "todo ha subido", desde el "material más básico, hasta los libros o el material informático".

Junto a ello enumera también los gastos del curso en general, como el transporte y la electricidad que también "redundan en las familias" y les hacen temer los próximos meses, lo que ha hecho, según explica, que muchos núcleos familiares hayan recortado gastos de otras partes durante este verano como el ocio o las vacaciones: "No han disfrutado en previsión de ahorrar para lo que viene".

Esta 'vuelta al cole' también genera en las familias una situación "más crítica" que deriva en estrés y conversaciones de las que los menores también son conscientes, avisa.

Al respecto, critica también la incertidumbre generada por el "agravante" de la LOMLOE, ya que, además de suponer una subida en los libros de texto al "no poderse heredar" en los cursos impares, aún son muchas las familias que no saben cuáles necesitarán debido a que las comunidades autónomas no han aprobado todavía los decretos de los currículos.

Son siete las CCAA que aún no han aprobado ninguno de sus decretos curriculares (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Murcia, Galicia y País Vasco) y dos no han completado la aprobación de los

currículos de todas sus etapas educativas (Navarra, que tiene que aprobar el decreto de Bachillerato, y Asturias, que tiene pendiente aprobar los de ESO y Bachillerato), según ha informado la Asociación de Editores de Libros y Contenidos Educativos (ANELE).

Por su parte, el presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Pedro Caballero, considera que la nueva ley es uno de los principales problemas porque se tiene que "hacer acopio de material nuevo". "Los libros van a ser lo más caro este año, después el uniforme escolar", detalla. Estima que las familias gastarán en el nuevo curso entre 200 y 250 euros más que en años anteriores.

"Durante dos años, este y el próximo curso, las familias van a tener que hacer una inversión extra", insiste, para añadir que en años anteriores, sin cambios de leyes, las familias podían tener todo preparado al inicio del verano para afrontar así "mejor" el inicio del curso escolar.

En este sentido, avanza que "muchísimas familias no van a hacer acopio del material escolar hasta el inicio del curso", en septiembre, cuando todas las CCAA publiquen los currículos. Al respecto, ANELE espera que "sea un número pequeño de comunidades" las que falten de publicar los decretos una vez iniciado el curso y confía en que, en estos momentos, todas estén "acelerando los procesos para tenerlos cuanto antes".

AFECTARÁ A LAS CLASES EXTRAESCOLARES

Por otro lado, las familias avisan de que el aumento del coste de la 'vuelta al cole' repercutirá también en las actividades extraescolares, un gasto extra que en esta ocasión las familias dudarán si elegir. "Vamos a tener un serio problema con esto", alerta en este sentido el presidente de CONCAPA.

"Todo esto tiene siempre un trasfondo psicológico, afecta a las familias y también a los niños. Veremos cómo se lleva ahora que los menores arrastran dos años de pandemia y tienen deficiencias emocionales. Es un riesgo", agrega al respecto.

Por otro lado, la presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), María Capellán, que coincide en el "gasto extra" que supone la aplicación de la LOMLOE, llama a los profesores a "innovar" en futuros años y "utilizar menos los libros de texto". "Hay otros recursos más baratos pero igual de efectivos", asevera, en una petición para abaratar el coste de la 'vuelta al cole'. Y es que, hay libros y otros materiales que se piden y no se utilizan, como suele ocurrir con los libros de rellenar, asegura.

Asimismo, avisa de que hasta el inicio de curso no se podrá saber el coste real de la vuelta a las aulas, pues es cuando cada profesor pide determinado material. En este sentido, recuerda a las familias que "no todo tiene porque ser nuevo". "Nadie te dice que lleves pinturas nuevas al colegio, podemos reutilizar", aboga.

ESTUDIOS

De cara al nuevo curso escolar, un 60% de los españoles invertirá más en las compras que el año, según un estudio elaborado por Privalia que sitúa el gasto medio entre los 200 y los 500 euros. No obstante, el estudio estacional del Observatorio Cetelem indica que las familias pretenden gastar un 11% menos en esta 'vuelta al cole' pese a la subida de precios. Asimismo, cifra en 278 euros el gasto medio. Para este ahorro, según el informe, los padres tienen la intención de recurrir más al mercado de segunda mano y aprovechar material de otros cursos.

Las cifras de intención de gasto suponen, no obstante, un incremento del 23% respecto a la última cifra pre-pandemia, la del 2019, que situaba el gasto medio de los españoles en 'la vuelta al cole' en 226 euros. Además, el 68% de los españoles que realizarán compras relacionadas con "la vuelta al cole" declaran que el alza de la inflación les afectará claramente.

En cuanto a la demanda de libros escolares de segunda mano ha aumentado un 67% entre junio y agosto, según la app Milanuncios, especializada en el mercado de segunda mano. Además, el 70% de los anuncios nuevos de este año se han publicado entre junio y julio, y al finalizar el curso escolar la oferta de manuales usados crecía un 242% respecto al mes de mayo, añade.

En la misma línea, el 74 por ciento de las familias reutilizará material escolar de otros años para ahorrar, y dos de cada tres pretende gastar menos de 100 euros en la vuelta al cole, según se desprende del estudio del comparador de precios idealo.es.

elCorreoGallego.es

Cuenta atrás para un curso escolar de inicio temprano marcado por planes de estudio tardíos

Debido al retraso del Gobierno Central en publicar la parte estatal de estos decretos, las clases comenzarán sin que Galicia los haya aprobado // Sí, hay borradores que se han facilitado a los profesores para poder planificar el trabajo

LORENA REY. 28 AGO 2022

Este año se adelanta el inicio de clases, que será para todos los niveles el jueves 8 de septiembre. Así, a menos de dos semanas de la vuelta a la rutina, el profesorado gallego tiene muchas dudas sobre cómo tendrá

que afrontar las consecuencias de la implantación de los nuevos planes de estudio que afectan a los cursos impares cuando vuelvan a las aulas.

El retraso del Gobierno Central en publicar la parte estatal de los planes de estudios (necesaria para iniciar los trámites en las Comunidades Autónomas) hace que se llegue al inicio de curso sin tener aprobados los decretos, ya que los trámites administrativos para aprobar un decreto en Galicia tardan entre seis y siete meses, un aspecto sobre el que la Junta advierte desde hace meses.

“Compartimos con los centros la preocupación por la planificación del curso y por eso hicimos un importante esfuerzo para brindar certezas en la comunicación educativa y presentamos, hace varios meses, el contenido de los planes de estudio. Esto permitió a los centros trabajar en la planificación y organización interna de sus horarios y oferta a partir de ese momento sin necesidad de publicar borradores finales”, explican a EL CORREO GALLEGO desde la Consellería de Educación.

De esta forma, tanto los centros como las editoriales tienen los borradores desde hace meses e incluso se ha creado una app para los centros. Además, según Educación, los textos ya han sido discutidos con los sindicatos y otros representantes de la comunidad escolar y, además, se han repartido instrucciones para ayudar a esta planificación.

Sin embargo, Galicia no está de acuerdo con la forma en que el Gobierno central está implementando la nueva ley, “pero se ha puesto del lado de la comunidad educativa para ayudar en esta tarea”.

Galicia mantendrá las calificaciones numéricas de los alumnos en todos los cursos como complementarias de las calificaciones literales (es decir, insuficiente, suficiente, bueno, notable y sobresaliente) establecidas por la nueva ley LOMLOE, al tiempo que reforzará las lingüísticas, humanísticas, matemáticas y científicas en el ámbito educativo. Los planes de estudios para todas las etapas se aplicarán a partir de septiembre con la entrada en vigor de la nueva ley estatal.

Los grupos de trabajo docente realizaron las propuestas bajo la premisa de no recortar contenidos, mantener el peso de los bloques lingüísticos y matemático-científicos a lo largo de las etapas así como tener en cuenta la transición entre etapas, pero, sobre todo, “teniendo en cuenta que la formación competencial del alumno es el centro de referencia del currículo en Galicia”, indicó entonces el consejero de Educación, Román Rodríguez.

A continuación recordamos los principales cambios o novedades de los planes de estudio en cada etapa escolar, desde Primaria hasta Bachillerato.

PRIMARIA

La etapa de Primaria mantiene la carga y distribución horaria de cinco sesiones lectivas/día hasta un total de 25 sesiones semanales, pero con una estructura curricular con un importante refuerzo de idiomas y áreas STEM.

En lo que al área de lenguas se refiere, en Galicia, los niños de esta etapa tendrán a partir del próximo curso dos horas más de lenguas (una en lengua y literatura gallega y otra en lengua y literatura castellana) en 6º de Primaria. Escuela, hasta llegar a las 24 sesiones en el conjunto de la etapa.

Por otro lado, la parte gallega del currículo de Primaria acomete una reestructuración de las Matemáticas que pasa por potenciar el área STEM a través de las Ciencias Naturales. Es decir, del escenario en su conjunto se restan dos sesiones (concretamente una menos en 5º EP y otra en 6º EP) para la asignatura específica de Matemáticas. Pero esta área se fortalece significativamente con tres sesiones más en Ciencias Naturales, donde se introduce un bloque completo de contenido STEM, desde matemáticas, ciencia, tecnología y digitalización.

Otra de las novedades es la introducción de la nueva asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos, que viene marcada por el Estado, con una carga horaria de una sesión en 6º de Primaria.

Además, Galicia introduce el Proyecto de Competencias como una asignatura “espejo” de la Religión. En esta alternativa a Religión (con una carga de una sesión/semana por curso) los centros trabajarán con los alumnos en el desarrollo de proyectos desde su fase inicial de idea, las etapas intermedias de planificación y diseño y la fase final de presentación y exposición. .

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Tras una transición con la etapa de Primaria, se acomete la reordenación de Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Castellana. Se trasladan a 6º de Primaria dos sesiones (una de cada asignatura) que hasta ahora se impartían en 1º de ESO. Así, la carga horaria total de las áreas lingüísticas se mantiene durante todo el periodo de enseñanza obligatoria.

En el área científico-matemática se introduce como obligatoria la nueva asignatura Tecnología y digitalización, con una carga lectiva de seis sesiones/semana a razón de tres sesiones en 1º de ESO y otras tres en 2º.

Como novedad está la implantación de cuatro sesiones de Libre disposición del centro a razón de dos en 1º y dos en 2º de ESO.

En cuanto a las materias optativas, por encima del bloque del marco estatal, los alumnos pueden cursar una optativa autonómica en 3º de ESO y otra en 4º de ESO con una carga lectiva de tres sesiones/semana a elegir

entre 2º Lengua Extranjera, Cultura Clásica, Digital Educación y Oratoria (para 3º) y Filosofía, Cultura Clásica u Oratoria (en 4º).

BACHILLERATO

En Bachillerato, el currículo estatal establece cuatro tipos de bachillerato, que son Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes (con una rama en Plástica, Imagen y Diseño y otra en Música y Artes Escénicas), y General (nueva implementación). Todos ellos tienen materias comunes, propias de la modalidad y optativas.

En línea con esta estructura, en Galicia se diseñó una materia optativa de cuatro sesiones/semana. Además, en la asignatura de Historia de España se incluyen contenidos anteriores a 1812.

Asimismo, en 1º de Bachillerato se refuerza la Educación Física con una lección más por semana hasta un total de tres.

EL PAIS

Pilar Alegría: “El desarrollo de las leyes educativas genera un ruido ensordecedor, artificial, que se evapora”

Los cambios que trae la nueva norma se aplicarán este curso “de forma gradual”, afirma en esta entrevista la ministra de Educación. La Alta Inspección no ha detectado infracciones de la Lomloe en los decretos de desarrollo aprobados por las comunidades autónomas, asegura

IGNACIO ZAFRA / J. A. AUNIÓN. Madrid - 28 AGO 2022

Pilar Alegría se hizo cargo hace poco más de un año del Ministerio de Educación con la misión de rebajar el tono del debate y promover consensos en torno a la enseñanza. El primer objetivo se ha cumplido en buena medida. El segundo, en lo que se refiere a los partidos de la oposición, parece tan lejano como siempre. El curso escolar que empieza oficialmente este jueves traerá la implantación de la nueva ley educativa, la Lomloe. Alegría, nacida en Zaragoza hace 44 años y desde julio también portavoz del PSOE, manda en esta entrevista el mensaje de que el profesorado tendrá tiempo de incorporar, sin prisas, los cambios a su forma de dar clases.

Pregunta. ¿Hasta qué punto va a cambiar este curso la forma de enseñar con la nueva ley? Hay comunidades que todavía están aprobando estos días sus nuevos currículos educativos.

Respuesta. Yo creo que los cambios, que serán sobre todo en los cursos impares, se van a desarrollar con normalidad. Tengo una grandísima confianza en la profesionalidad de nuestros docentes. Aunque se aprueben leyes y se publiquen en el BOE, los cambios finalmente siempre los hacen posible los profesores y se irán produciendo de una manera gradual y paulatina.

P. ¿Cómo debería aprovechar el sistema educativo la bajada de la natalidad?

R. El descenso de natalidad, que no está siendo un proceso homogéneo en todas las comunidades, nunca es positivo. Pero si hubiera que buscar alguna consecuencia positiva que pudiera aprovecharse, una de ellas sería la mejora de las ratios de alumnos por aula.

P. ¿Cree que es mejor bajar la ratio de alumnos por clase en general o hacerlo allí donde más falta hace?

R. Las reducciones de ratio siempre son positivas. Ahora bien, lo que dicen numerosos expertos es que conseguir una mejora efectiva de la educación requeriría una bajada prácticamente a la mitad, a 15 alumnos, no pasar de 30 a 28 o de 25 a 23. Y habría que preguntarles a las comunidades autónomas, para quienes esa reducción supondría una cantidad de recursos no menor. La mejora también se puede conseguir quizá no tanto reduciendo el número de estudiantes por aula, sino la ratio de alumnos por profesor. Estoy pensando en el aumento de profesores de apoyo, medidas como la codocencia [dos profesores en el aula] y una mayor atención a la diversidad.

P. Ha anunciado un plan de 200 millones para adaptar los centros educativos a la subida de temperaturas. ¿Será solo para la escuela pública?

R. Llevamos tiempo observándolo, pero este verano se han evidenciado las causas y las consecuencias de la crisis climática. Estamos planteando planes de cooperación con las comunidades autónomas para preparar nuestros centros. Todos los fondos que transferimos para las comunidades autónomas van dirigidos a los centros sostenidos con fondos públicos, públicos y concertados, pero en este caso solo podrían distribuirse a los de titularidad pública.

P. ¿La idea es poner aire acondicionado?

R. Los programas de cooperación se elaboran con las comunidades autónomas, y cada una tiene una especificidad. Pero no hablamos solo de aire acondicionado. Hay aspectos que están dando muy buenos resultados en centros educativos, como la naturalización de los espacios de recreo.

P. El profesorado y las familias están preocupados por la pérdida de miles de puestos docentes con el fin de las medidas anticovid.

R. La apuesta por mantener o no recursos docentes va por barrios. Nosotros, donde tenemos la competencia directa, en Ceuta y Melilla, mantendremos prácticamente los mismos recursos, y me consta que hay

comunidades autónomas que también han apostado por mantenerlos y otras que no. Desde el Gobierno llevamos desde que comenzó la pandemia distribuyendo entre las comunidades unos recursos históricos.

P. ¿Se han planteado movilizar algún fondo extra si la inflación acaba golpeando con mucha fuerza la vuelta al cole?

R. Movilizar recursos extras lo llevamos haciendo ya dos ejercicios presupuestarios. La competencia en materia educativa la tienen las comunidades autónomas, así aparece reflejado en sus estatutos de autonomía. Pero el Ministerio de Educación está haciendo una importante transferencia de fondos a través de planes de cooperación territorial dentro del acuerdo de cogobernanza con las comunidades autónomas que estamos ejecutando. Por ejemplo, más de 30.000 millones de euros de fondos covid en los dos últimos años [para el conjunto de servicios públicos], casi 60 millones de euros para los libros de texto este curso, y cantidades también muy importantes para impulsar la competencia digital de los docentes, programas de apoyo y refuerzo... El próximo ejercicio presupuestario vamos a seguir incluyendo fondos para mejorar la calidad educativa y afrontando cuestiones como la mejora de la salud mental y bienestar de nuestros estudiantes, la adaptación climática de los centros educativos... Cuestiones que sin ser estrictamente competencia del ministerio nos parecen fundamentales.

P. Las becas y ayudas sí son competencia del ministerio y en ese ámbito cabrían estas situaciones excepcionales.

R. Sí. Las becas que hemos aprobado este año tienen el montante más importante de la historia, con más de 2.100 millones de euros. Y esta semana, además, las hemos incrementado con 400 euros más por beneficiario, para ayudar a las familias y a los jóvenes en estos meses, que son difíciles y de incertidumbre.

P. ¿Quedará algún rastro de las medidas anticovid este curso? ¿Tienen previstas estrategias para recuperar los daños causados por la pandemia en los alumnos?

R. En mayo devolvimos a los centros a una situación muy similar a la normalidad, y antes de que empiecen las clases decidiremos si hay que hacer más modificaciones. Queremos poner en marcha un plan de salud y bienestar emocional de nuestros jóvenes, que incluirá formación para que los equipos docentes puedan ejercer una labor de prevención y que los propios estudiantes den la primera llamada de atención cuando vean que a un compañero en una situación complicada. Hay un primer plan, de 50 millones, que queremos ampliar en los nuevos presupuestos.

P. Hay quien opina que el ministerio no ha explicado lo suficiente a los profesores los cambios que trae la reforma educativa.

R. Las opiniones en el ámbito educativo siempre son plurales y las respeto. Muchos docentes ya estaban aplicando antes de que se aprobara la Lomloe muchas metodologías innovadoras y un aprendizaje por competencias. En el ministerio tenemos equipos elaborando materiales que vamos a hacer llegar a todos los centros, y financiando la mejora de las competencias digitales de nuestros profesores.

P. ¿Han detectado puntos que contradigan la Lomloe en el desarrollo que las comunidades han hecho de la ley?

R. Por ahora, no. Muchas veces, cuando se debate el desarrollo de las leyes y los decretos, se genera un ruido que seguramente es demasiado ensordecedor, artificial. Y cuando después se ve lo que publican las comunidades autónomas en sus boletines, la realidad es distinta, el ruido se evapora y hay un cumplimiento prácticamente total en las revisiones que ha desarrollado hasta el momento la Alta Inspección. Por ahora no hemos encontrado nada que contravenga la normativa básica.

P. Usted llegó con el planteamiento de apaciguar el debate educativo. ¿Cree que lo ha conseguido o que sigue igual?

R. Ojalá haya podido contribuir algo a ello y, si no ha sido así, voy a continuar con el mismo planteamiento. Creo que es uno de los primeros objetivos de cualquiera que ostente la responsabilidad que en este momento ocupo. No es sencillo, porque en el ámbito educativo siempre se genera un ruido que a veces es demasiado elevado. Creo que si saliéramos a preguntar a la calle, mucha gente diría que faltan acuerdos y consensos en materia educativa.

P. ¿El dinero que el ministerio está entregando a las comunidades para expandir la etapa de cero a tres años puede destinarse a conciertos?

R. El compromiso es crear en estos años más de 65.000 nuevas plazas de cero a tres, que es otra medida que ayuda a las familias, y el acuerdo que establecimos con la UE era para la creación de nuevas plazas públicas. Hubo comunidades que nos plantearon si podían usar los fondos para la red concertada. Trasladamos la cuestión a la Comisión Europea y todavía no tenemos respuesta. Así que los fondos transferidos hasta ahora son únicamente para la creación de oferta pública.

P. ¿Y cómo va la expansión de la Formación Profesional?

R. Hasta ahora hemos financiado la creación de más de 130.000 nuevas plazas. El compromiso era llegar a los 200.000 y claramente lo vamos a superar. Es la primera vez que España tiene más de un millón de estudiantes matriculados en Formación Profesional y estoy convencida de que van a seguir aumentando este curso.

P. ¿Qué posibilidades tiene el PSOE, ante el ciclo electoral que empieza, de darle la vuelta al efecto Feijóo?

R. No sé lo que es el efecto Feijóo. Encuestas hay para todos los gustos y públicos. Dicho esto, creo que el país y el continente europeo en su conjunto se encuentra en un momento complicado y no es en absoluto momento de pensar en las rentabilidades electorales, sino de trabajar en una rentabilidad social. Como Partido Socialista lo que nos corresponde es seguir gobernando y planteando medidas para mejorar la vida de los ciudadanos, de la mayoría social. Las elecciones llegarán en su momento. Y también diré que cuando el Partido Socialista está motivado y está unido, somos imparables.

LA VANGUARDIA

Los libros de texto, nueva arma política entre Madrid y el Gobierno

Los libros de texto para el próximo curso, que incluyen los nuevos currículos de la Lomloe (ley Celaá), se han convertido en "arma política" en la confrontación de la Comunidad de Madrid con el Gobierno central ante las elecciones autonómicas de mayo, lo que ha suscitado una defensa unánime de la "libertad de cátedra" por parte de los equipos docentes.

Madrid, 28 ago (EFE).-

Los libros de texto para el próximo curso, que incluyen los nuevos currículos de la Lomloe (ley Celaá), se han convertido en "arma política" en la confrontación de la Comunidad de Madrid con el Gobierno central ante las elecciones autonómicas de mayo, lo que ha suscitado una defensa unánime de la "libertad de cátedra" por parte de los equipos docentes.

Madrid ha sido la única autonomía en recurrir ante el Supremo el currículo de Bachillerato de la Lomloe, tras considerar que conlleva "una gran carga ideológica" y faltan contenidos "esenciales", por lo que solicitó su suspensión cautelar y utilizar los libros de texto actuales.

El consejero de Educación, Enrique Ossorio, ha calificado de "adoctrinamiento" la asignatura de Valores Cívicos y Éticos, además de conceptos como "perspectiva de género, ecosocial, ecoddependencia o socioafectivo", mientras la presidenta Díaz Ayuso anunciaba que la Inspección Educativa "revisará los libros" a través de un plan especial y solicitará retirar los textos "que contengan material sectario".

A ello siguió el envío por la consejería de "una circular sin firmar" a los centros en junio, además de "instrucciones verbales" recomendando "mantener los libros de texto del curso pasado", explica Esteban Álvarez, presidente de la Asociación de Directores de Institutos de Madrid (Adimad).

"Si un jefe de departamento no adopta el nuevo currículo, puede caer en una prevaricación. La Comunidad de Madrid no puede animar o recomendar a no cumplir un real decreto, es de obligado cumplimiento para funcionarios y docentes. Puede haber una responsabilidad legal seria", advierte este director.

UNA POLÉMICA "ARTIFICIAL"

Mientras se debatía "el número de profesores, 1.000 menos que el año pasado en la ESO, los medios y la organización del curso, el Gobierno regional trataba de distraer la atención con argumentos supuestamente pedagógicos pero para nada docentes", añade Álvarez.

"Es una polémica artificial, de cara a la galería para contentar a sus votantes. Están utilizando la educación como arma política para obtener beneficios electorales", continúa este director.

"Nos molestó que Díaz Ayuso dijera que la Inspección va a controlar; no tiene autoridad ni competencia para ello en un sistema democrático. Eso sí que sería adoctrinamiento y revela un desconocimiento importante", según el presidente de Adimad.

El ministerio fija el 60 % de los currículos y las autonomías el 40 % restante, pudiendo estas "obviar lo que no les gusta en la parte que les corresponde, pero no modificar la del ministerio".

"La inmensa mayoría de los centros va a cumplir los nuevos currículos" que entran ahora en vigor en los cursos impares de Primaria, Secundaria y bachillerato, asegura.

LIBERTAD DE CÁTEDRA

Desde CCOO recuerdan que un presidente popular, José María Aznar, "lideró la libertad de expresión y de cátedra. En un real decreto de 1998 sobre los libros de texto eliminó la autorización previa a los materiales escolares por parte del ministerio" que remontaba al franquismo.

"La circular enviada por la Consejería a los centros para que no cambiaran los libros generó indignación absoluta. Se inmiscuye en la libertad de cátedra y las competencias propias del profesorado de elegir libros y material didáctico", según la secretaria de Enseñanza de CCOO, Isabel Galvín.

La Inspección Educativa tiene como función "revisar si los materiales cumplen la legislación, pero no censurar libros. No existe una regulación para que las autonomías puedan hacerlo, no hay parangón europeo", añade Galvín que rechaza "cualquier control ideológico. Actuaremos ante cualquier medida con contundencia".

El sindicato de profesores ANPE lamenta "que se intente politizar la educación. Los libros de texto deben ser asépticos, como han sido hasta ahora, limitándose a los contenidos curriculares sin entrar en juicios de valor que puedan generar controversias".

Los claustros de profesores seleccionan los libros "bajo su criterio profesional y pasan la supervisión de la Inspección educativa. Lanzamos un mensaje de tranquilidad a las familias y confianza en el profesorado, porque en las aulas, al margen de toda esta polémica, no hay ningún tipo de adoctrinamiento", afirma el secretario de ANPE, Esteban Serrano.

CSIF también critica el plan de Ayuso de "encargar al Servicio de Inspección Educativa el ejercer de censores ideológicos al servicio de la Comunidad", con la consiguiente "sobrecarga de trabajo", según su secretario Miguel Ángel González.

Se pregunta, además, "cuáles son las ideologías que deben desarrollarse en los libros de texto" según dicho plan; si los inspectores "serán penalizados" en función de lo que decidan modificar y sin dispondrán de "un catálogo de temas prohibidos".

Para UGT, "la libertad de cátedra permite a los docentes hacer uso o no de los citados libros, tabletas u otros medios que faciliten el proceso de aprendizaje según los criterios de cada docente".

"Sospechamos que nos vamos a encontrar, a nuestro pesar, con un curso convulso". El Gobierno regional "ha venido dando muestras continuas de utilización de los servicios públicos como elemento de enfrentamiento con el Estado de cara a las próximas elecciones de mayo, según la secretaria de Enseñanza de UGT, Teresa Jusdado.

Por su parte, la FAPA Giner de los Ríos recuerda que "la libertad de cátedra es un derecho constitucional y su único límite es no contravenir otros derechos constitucionales".

Y como se demuestra "en el caso de la Comunidad de Madrid, defiende a la ciudadanía de determinadas actuaciones políticas que puedan utilizarse como un arma partidista", concluye su presidenta Carmen Morillas.



El curso escolar más caótico, incierto y caro

La nueva ley de Educación entra en vigor en los cursos impares sin que casi la mitad de las autonomías hayan aprobado los decretos que la desarrollan. Desesperación en el profesorado: «No sabemos nada»

ROCÍO RUIZ. 29-08-2022

La pandemia colocó a la enseñanza en una situación sin precedentes que obligó a los centros a dar un salto de altura como nunca antes había ocurrido. Salvado el obstáculo con nota, ahora el mundo de la enseñanza se lanza a otro reto: sacar adelante el curso escolar más caótico e incierto con el viento en contra de la inflación, que repercutirá en un aumento del coste de los servicios que ofrecen los centros escolares a los alumnos.

La novedad en este nuevo curso, a punto de empezar, se centra en la entrada en vigor de la nueva ley de educación (Lomloe) en los cursos impares de Primaria, ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Básico y todos los cursos de Infantil. Y todo ello se produce sin que casi la mitad de las autonomías hayan aprobado aún los decretos que desarrollan la ley que permita actualizar los libros de texto y la desesperación de los profesores, que desconocen cómo aplicar la nueva norma para elaborar sus programas. Y es que la nueva ley impone un cambio en la metodología, una nueva forma de enseñar y de aprender centrada no tanto en el conocimiento como en las habilidades a desarrollar, en dar prioridad en saber aplicar lo que se aprende. Todo ello se completa con nuevos conceptos que irrumpen en el aula y que hay que enseñar: matemáticas socioafectivas, ecofeminismo, ecodependencia, el estudio de los animales como «seres sintientes»... Sin que el profesorado haya recibido formación previa.

En este nuevo curso, la repetición será algo excepcional, los alumnos podrán pasar de curso y graduarse en la ESO sin límite de suspensos, si los profesores creen que los estudiantes han adquirido las competencias mínimas exigidas. Tampoco habrá calificaciones numéricas ni exámenes de recuperación extraordinarios.

Los centros, por su parte, están obligados a implantar la nueva figura que impone la Ley de Infancia: el coordinador de Bienestar.

El drama de los editores

El curso arranca sin que casi la mitad de las comunidades autónomas hayan aprobado los decretos que desarrollan los contenidos educativos en la parte que les corresponde (40%), que deben aprender los alumnos. A fecha de hoy, hay siete comunidades a las que nos les ha dado tiempo a tramitar ninguno de sus decretos curriculares. Es el caso de Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia y País Vasco. Además, hay otras dos que aún no ha completado la aprobación de todos los niveles, como le ocurre

a Navarra, que está a falta de la aprobación del decreto de Bachillerato, mientras que **Asturias** tiene pendientes los de ESO y Bachillerato, según han podido constatar los editores de libros de texto.

Las editoriales han tenido que elaborar los nuevos libros con el contenido autonómico a partir de borradores y en medio del fuego cruzado político entre algunas comunidades y el Gobierno central por las resistencias y críticas que ha generado los contenidos. «Las editoriales llevamos trabajando algunos meses tanto con los Reales Decretos como con los borradores que nos han facilitado las comunidades autónomas. Una vez que se están publicando los decretos autonómicos se están revisando para confirmar su adaptación a estos, imprimiendo y distribuyendo los libros a las librerías. Nuestro objetivo es que, a comienzo de curso, los alumnos y profesores puedan contar con los libros adaptados a la nueva Ley en los cursos impares», detalla a LA RAZÓN José Moyano, presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE). Ahora está por ver si ese trámite logra completarse antes del comienzo de las clases, que arrancan entre el 5 y el 12 de septiembre. En Cataluña, por ejemplo, el inicio de las clases será el día 5, mientras que en Madrid, el 7 de septiembre.

Las muestras que las editoriales hicieron de los primeros libros de texto basados en los decretos del Ministerio de Educación y FP antes del verano ya generaron una fuerte polémica por su «carga ideológica» y hubo autonomías, como Madrid, que pidieron a las editoriales la retirada del «material sectario». Unas por este motivo; otras por la falta de tiempo para cumplimentar el trámite del diseño y aprobación del currículo, y otras por cuestiones económicas, como Andalucía y Murcia (que cuentan con un sistema de préstamo y es la Administración la que compra los libros), el caso es que son varias las comunidades autónomas que han recomendado a los centros mantener los libros de texto diseñados conforme a la «Ley Wert».

Moyano ha insistido en que «es en los docentes en quienes recae la decisión respecto a los libros y contenidos que emplean en sus clases, según establece la ley», pero también ha advertido de que «cualquier instrucción de las Administraciones respecto a los libros que deben usar los profesores supondría una vulneración de la normativa». Los editores recuerdan que esta situación no solo les perjudica a ellos, sino también a los profesores, que ahora se encuentran con la necesidad de hacer las programaciones de sus tareas para el curso, pero no cuentan con el decreto definitivo que van a tener que aplicar.

Los profesores, perdidos

La tardía publicación de los currículos por parte del Ministerio y, en consecuencia, por las comunidades autónomas, provoca que el profesorado tenga que ir a contrarreloj para organizar el curso y los contenidos a impartir. «No sabemos nada. Realmente, cuando nos empezaremos a enterar de cómo van las cosas será el día 1 de septiembre, cuando nos incorporemos a nuestros centros. Ese día nos encontraremos la tostada, porque Castilla-La Mancha ha aprobado los currículos en julio. No nos va a dar tiempo a ver bien el currículo y va a haber que hacer nuevas programaciones de todos los cursos impares. ¿Y cómo lo programamos si han dejado muchísimas cuestiones en el aire y la concreción es mínima?», lamenta una profesora de un instituto de Toledo.

«Al final la responsabilidad la dejan en manos del profesor y esto va a ser un caos porque no hay criterios comunes y ni tiempo material para analizarlo. Todo es una incógnita, pero lo que sí sabemos es que vamos a trabajar un montón. Es una ley que hasta está mal redactada, que recoge cosas como si fueran nuevas y que no lo son... Lo vamos a sacar adelante, pero por la buena voluntad de los profesores. Es triste que en educación se hagan las cosas de esta manera», añade.

El presidente del sindicato de profesores ANPE, Francisco Venzalá, asegura que para paliar este desconocimiento, ha solicitado a las administraciones educativas que colaboren con el profesorado impartiendo la formación necesaria y acorde a la aplicación de los nuevos currículos, incluyendo la parte formal y burocrática de los mismos. «Sobre la elaboración de las nuevas programaciones didácticas, he pedido que se otorgue el plazo suficiente para poder ser elaboradas y entregadas a las administraciones educativas, dadas las circunstancias», detalla a este periódico. El sindicato también ha requerido apoyo a las administraciones en las decisiones de promoción y titulación que han tenido que tomar los profesores en el último curso académico frente a las reclamaciones de los padres, que se mantengan ratios bajas en las aulas y que las administraciones adopten medidas de apoyo a familias desfavorecidas ante la difícil situación socioeconómica por la que atravesamos con la elevada tasa de inflación.

La concertada se ahoga

La escuela concertada, en la que estudia uno de cada cuatro alumnos en España, afronta el curso con preocupación. En concreto, Escuelas Católicas ve tres problemas a los que plantar cara en el arranque de la actividad académica: los efectos devastadores de una inflación por encima del 10 % que agravará la situación económica de los centros concertados; la implantación de la Lomloe sin tiempo para realizar programaciones adaptadas, ni disponer de materiales actualizados; y la bajada de natalidad que implicará una reducción de unidades en funcionamiento.

El secretario general adjunto de la organización que agrupa a los centros religiosos, Luis Centeno, ha alertado de la difícil situación económica que se presenta para estos centros teniendo en cuenta que el módulo de conciertos ha subido solo un 2% en 2022, mientras la inflación llega ya al 10%. Es decir, «esa diferencia la tienen que financiar los propios centros sin poder cobrar cuotas por enseñanza a las familias por ley. Además, la inflación se va a hacer notar en los precios de comedor, transporte, material escolar, actividades complementarias o extraescolares. Es un sobre coste que las familias y los centros van a sufrir».

Mientras, la natalidad figura como la primera causa de la pérdida de aulas concertadas. Pero, además, «los procesos de centralización de admisión de alumnos, previstos en la Lomloe, están creando más opacidad en los procesos de escolarización y perjudicando a la concertada. Esto es más evidente en Comunidades Autónomas como Cataluña, País Vasco o La Rioja».

Coordinador de Bienestar

Este curso, que arranca en unos días, obliga a los centros a contar con un «coordinador de bienestar», la nueva figura que se implanta para «atajar cualquier tipo de violencia» o acoso que pueda surgir en las aulas, que viene impuesta por la *ley de protección a la infancia frente a la violencia (Lopivi)*. Estos profesionales deberán estar en todos los centros educativos donde estudien menores de edad, ya sean públicos, privados o concertados. «Deben ser la pieza que se encargue de que se implementen los planes y protocolos en el ámbito educativo, en el ocio y el deporte, de escuchar a los menores y sus avisos sobre cualquier tipo de violencia, y de comunicar las situaciones de riesgo», dijo en su día Ione Belarra, la ministra de Derechos sociales y Agenda 2030. No obstante, serán las distintas administraciones las que determinarán exactamente las funciones que debe desempeñar este coordinador, que bien podrá ser una persona de la plantilla o se podrá contratar a un nuevo profesional

La última EBAU/EVAU

Este curso académico se celebrará la última EBAU tal y como la conocemos, en el que se seguirá el «modelo pandemia», el mismo de los dos últimos años. No será hasta el curso que viene cuando se introduzca un nuevo modelo más simple y con solo cuatro pruebas que pondrá fin a los exámenes por materias y exigirá «prueba de madurez» académica.

EL PAIS

El Gobierno retrasará las nuevas exigencias a las escuelas infantiles para no hundir al sector privado ni frenar la expansión pública

El Ministerio de Educación preveía inicialmente un máximo de 18 niños en las clases de dos años y nuevas condiciones en las instalaciones a partir del curso 2023/2024

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 29 AGO 2022

El Ministerio de Educación va a dar más tiempo a las escuelas infantiles que matriculan a niños de 0 a 3 años para adaptarse a las nuevas condiciones físicas y de número máximo de alumnos por aula incluidas en el nuevo decreto de centros educativos, cuyo primer borrador presentó en julio. El texto establecía por primera vez unos requisitos mínimos y unas ratios máximas por aula que todas las escuelas infantiles españolas, públicas y privadas, debían empezar a cumplir en el curso 2023-2024. Ahora, las aulas de 0-3 se rigen por normas autonómicas muy diversas. Y la nueva regulación, la primera de ámbito estatal para los primeros años de escolarización, se enmarca en la voluntad del Gobierno de dignificar, aumentar la tasa de escolarización y dar un enfoque educativo a una etapa considerada tradicionalmente sobre todo asistencial, pese a las evidencias sobre su potencial para compensar las desigualdades sociales a medio y largo plazo.

El aplazamiento, solicitado por las comunidades autónomas, se concretará probablemente en un cambio que limitará el cumplimiento inmediato de las nuevas condiciones a los centros de nueva creación, y dará un periodo de tiempo a las que ya existen para adaptarse. El objetivo, señalan fuentes del ministerio, es evitar dañar al sector de las escuelas infantiles privadas, muy castigado por la pandemia y por el descenso histórico de la natalidad, y no ralentizar el despliegue de plazas públicas de 0-3 que están llevando a cabo las comunidades autónomas con fondos del Gobierno y la Unión Europea.

El borrador de real decreto de condiciones mínimas de los centros educativos, presentado a las comunidades autónomas en julio y enmarcado en la reforma general del sistema educativo puesta en marcha tras la aprobación de la Lomloe, indicaba que en las clases de 0 años habría un máximo de 8 alumnos; en las de 1 año, 12, y en las de 3 años, 18. La ratio en las aulas de 0 años no planteaba conflicto, porque es la que ya rige en casi todos los territorios. La ratio en las aulas de 1 año representaba mayor dificultad, porque en la mayoría de las autonomías es ahora de 13. Y el verdadero problema residía en las de 2 años, porque a esa edad la tasa de matriculación ya es importante (el 64% de los niños están escolarizados) y 9 de las 17 comunidades autónomas, incluidas las seis más pobladas, tienen un límite de 20 niños por clase. El texto introducía, además, nuevas exigencias difíciles de cumplir principalmente por una parte de los centros privados, en otros aspectos, como el tamaño del patio (un mínimo de 75 metros cuadrados si tenía menos de seis unidades y de 150 metros a partir de ese límite), y la existencia de una sala polivalente de 36 metros cuadrados.

El borrador del real decreto se encontró en la reunión en que fue presentado por el ministerio con la oposición frontal de las comunidades gobernadas por el PP, y también con las reticencias de algunas autonomías gobernadas por los socialistas, que pidieron tiempo para analizar y debatir la norma. El único obstáculo fue la

regulación del primer ciclo de infantil, porque en el resto de etapas las ratios de alumnos permanecían iguales. El ministerio decidió abrir una fase de negociación y, tras recibir las alegaciones de las comunidades autónomas, espera presentar un nuevo borrador de decreto en la segunda quincena de septiembre, aunque no es descartable que se retrase más. El motivo es que en el caso de la etapa 0-3 el decreto no modifica condiciones previamente reguladas, como en el resto de etapas, sino que las regula por primera vez, lo que puede hacer su tramitación más compleja de lo previsto.

Los requisitos incluidos en el borrador preocupan al presidente de la patronal de las escuelas infantiles, Ignacio Grima. "Desde una perspectiva teórica, cuantos menos niños haya por aula, mejor. Pero hay que ser realista sobre la aplicación práctica de una medida que puede hacer económicamente insostenible algunos grupos. Y, además, la ampliación de espacios, que en ciertos casos resultan imposibles físicamente de ejecutar, llevarían a bastantes centros a tener que cerrar", afirma. La previsible moratoria chocará, al mismo tiempo, con las demandas de la comunidad educativa, que ya consideraba demasiado elevadas las ratios previstas en el borrador de decreto. UGT reclama, por ejemplo, que haya como máximo seis niños en las clases de 0 años, 10 en las de 1 año, y 12 en las de 2.

"Necesitan mucha atención y la necesitan ya"

También considera insuficientemente exigente el primer borrador el psicólogo Vicenç Arnaiz, experto en educación infantil e impulsor de la red de Escoles de Menorca, que, recuerda, no baja la ratio en todas las comunidades, porque en una parte de ellas son más reducidas ahora. "En general las baja, pero porque muchas comunidades tienen números absurdos, como clases con 20 criaturas de dos años. Quien ha tenido hijos de esa edad, puede imaginarse a 20 como ellos. La maestra no puede dar abasto, porque necesitan mucha atención y la necesitan en ese momento. No se les puedes decir: 'Espera cinco minutos, que ahora no puedo'. Y, además, siempre hay incidentes: uno que vomita, otro que se ha caído, dos que se pelean... Es aberrante pensar en un marco educativo con 20 criaturas o con 18".

Arnaiz echa en falta también que el borrador, además de establecer un número máximo de alumnos en el aula, establezca unas dimensiones mínimas para las clases, porque ahora solo señala que deberán tener al menos dos metros cuadrados por alumno. Sin más concreciones, advierte el experto, podrá haber aulas de 0 años de 16 metros con ocho niños, o clases de 2 años con 12 niños en 24 metros cuadrados, unas proporciones que en su opinión carecen de sentido teniendo en cuenta que se trata de críos que no se quedan sentados, sino que tienden a moverse sin parar. El psicólogo lamenta igualmente que el borrador no prevea la presencia de especialistas en logopedia y educación especial en el primer ciclo de infantil para facilitar la inclusión educativa y permitir la detección temprana de problemas de desarrollos en los niños. "Parece apostar sin decirlo por un modelo de atención temprana extraescolar, que los padres tengan que acudir a otro centro para que diagnostiquen a sus hijos", afirma.

La experiencia de Maite Lillo, que fue educadora (para lo que se requiere un título superior de Formación Profesional) y ahora es maestra de infantil, es que en las clases de niños de 2 años hay una diferencia importante entre tener 20 niños en el aula o tener 18. Y lo que supone un cambio enorme, prosigue, son las aulas de 2 años que se han ido abriendo en los colegios públicos de la Comunidad Valenciana, donde además de la educadora que normalmente se exige hay también una maestra, y ambas trabajan juntas en clase. "Son todavía muy dependientes, y si una está sola y tiene que cambiar pañales, enseñarles a beber solos, autonomía de higiene, lavarse las manos y el resto de hábitos que forman parte de los objetivos principales de la etapa, no puede estar atendiendo a la vez el aspecto pedagógico".

Región**Digital.com**

Educación prepara el próximo curso escolar en Extremadura con novedades curriculares

Arrancará el próximo 12 de septiembre con 1.087 alumnos de Primaria menos que el curso pasado, día en que la plantilla docente estará al "cien por cien".

E.P. 29 agosto 2022

El secretario general de Educación, Francisco Javier Amaya, ha indicado que la Junta de Extremadura trabaja en preparar el "cambio" que supondrá el próximo curso escolar 2022/2023, que arranca el lunes 12 de septiembre con novedades curriculares y con 1.087 alumnos de Primaria menos que el curso pasado. Amaya ha asegurado que ese día la plantilla docente estará "al cien por cien" en los centros tras el llamamiento que se hará el próximo 5 de septiembre y la posterior adjudicación de más de 400 plazas el día 7. Por ello ha hecho un llamamiento "a la calma" porque el movimiento de las listas "será fluido" y, a su juicio, da tiempo a la incorporación de los maestros a sus respectivos destinos para que el curso comience con normalidad. Esos 400 maestros se sumarán a los 98 ya contratados tras la celebración de las últimas oposiciones.

Un curso que presenta muchas novedades respecto a los nuevos currículos tanto en Primaria como en Bachillerato, con nuevas asignaturas y normas de promoción de curso que tendrán que aplicarse por primera vez. "Ahora hay que acompañar a los centros en ese cambio", ha señalado el responsable regional en una entrevista en Canal Extremadura Radio recogida por Europa Press.

En Primaria, una nueva materia sobre conocimiento de la Unión Europea, más protagonismo del portugués en las aulas, una asignatura de Educación en Valores o la posibilidad de que los alumnos pasen de curso de forma automática con asignaturas suspensas, son algunas de las novedades del próximo curso, junto a potenciar el conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y una mayor atención a la diversidad centrada en alumnos con necesidades especiales.

El objetivo de todos estos cambios es, según ha explicado el secretario general de Educación, reducir la tasa de abandono escolar que en Extremadura ha bajado del 24 al 14 por ciento en los últimos siete años, así como garantizar la inclusión educativa "dando una respuesta personalizada" a las necesidades de cada alumno para que todos adquieran unas competencias básicas "en una realidad cambiante".

Respecto a la polémica surgida por la asignatura de Educación en Valores, Amaya ha explicado que el temario tiene un enfoque "profundamente humano" para conocer las normas de convivencia de una sociedad democrática y de fomento del respeto a los Derechos Humanos.

En cuanto a la promoción en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una o dos materias suspensas, Amaya ha incidido en que en este caso, el alumno pasará "automáticamente" de curso, pero si tiene tres o más suspensos será la junta de evaluación la que tendrá la potestad para decidir si el alumno promociona o titula en función del grado de competencias.

En este caso, ha puesto como ejemplo que si el alumno ha estado enfermo y se ha perdido parte del curso o ha vivido una situación familiar compleja, la junta de evaluación decidirá si promociona porque "se trata de abrir puertas a los alumnos por circunstancias muy concretas y se puede promocionar con un plan de refuerzo para el siguiente curso".

En relación a la atención a la diversidad en la ESO se implementa una nueva forma de trabajar con el diseño universal de aprendizaje para "dar una respuesta individual a cada alumno porque no todos tienen las mismas necesidades" como, por ejemplo, los niños con trastorno del espectro autista (TEA) que "ahora pueden llegar a completar su educación por la respuesta del sistema educativo", ha dicho.

"Formar a nuestros alumnos en la competencia global en un mundo en el que se van a relacionar con personas de distintos países, para que puedan asumir cualquier tipo de trabajo, cualificar a nuestros alumnos porque necesitamos personas con cualificación técnica, educar en digitalización, en derechos humanos, en competencias comunicativas para hacer llegar sus mensajes y por supuesto, educar en valores democráticos", son los objetivos de los nuevos currículos escolares.

EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

En el caso de la atención a la diversidad, Amaya ha recordado que los centros cuentan ya con especialistas en el lenguaje y terapeutas, así como personal de enfermería o intérpretes de lengua de signos cuando se requiere. No obstante, se reforzarán las plantillas para una atención temprana y para la orientación en Infantil y Primaria con el objetivo de prevenir esas posibles necesidades especiales.

Preguntado por las quejas de algunos maestros especializados en idiomas o educación física, por ejemplo, que imparten otras asignaturas en Primaria, Amaya ha señalado que entiende sus reivindicaciones pero ha recordado que ellos imparten sus áreas en Primaria y "la norma obliga a ser cada vez más generalistas para enseñar en diferentes competencias".

Además, sobre el malestar de los sindicatos por no haber participado en la elaboración de los nuevos currículos, que no han pasado por la Mesa Sectorial, Amaya ha explicado que a ese órgano van los asuntos que son susceptibles de mejorar las condiciones de los docentes pero hay otros asuntos, como el caso de los currículos, que no están en esta línea.

"Los sindicatos han tenido su espacio de participación pero no ha pasado por mesa sectorial porque la Consejería de Educación creía que no se negociaban mejoras de las condiciones laborales", ha zanjado.

También el curso escolar comienza con novedades para los docentes como la posibilidad de disfrutar de cuatro días de asuntos propios o de un año de permiso retribuido. En este último caso, ha aclarado que solo se podrá disfrutar si se solicita cinco años antes y se haya percibido el 84% de la nómina durante esos años anteriores, es decir, una reducción del 16%, para poder ser retribuido durante ese quinto año de permiso, en el caso de que se conceda.

LA VANGUARDIA

Sindicatos y patronal urgen al Govern a mejorar el proceso de inscripción de FP

Creen que aumentará el riesgo de abandono por incorporarse con retraso

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 30/08/2022

Los agentes sociales exigen al Govern que reforme el proceso administrativo de asignación de plazas de la Formación Profesional (FP) para evitar que miles de jóvenes empiecen el curso escolar con retraso, lo que aumenta el riesgo de abandono. Hasta el 21 de septiembre no se cierra el proceso de asignación de plazas para aquellos estudiantes que no la obtuvieron en la primera fase. Sobre la mesa hay 20.000 solicitudes, que deben volver a renovarse, y 23.000 vacantes, según avanzó ayer *La Vanguardia*.

Sindicatos y patronal defienden un cambio de modelo de preinscripción, que termine, como sucede en otras comunidades autónomas antes de verano. En el País Vasco el proceso ordinario, de tres fases, se cierra a finales de julio. Y que el proceso se coordine con el de la universidad.

“Esto es muy grave”, indica Jesús Martín, secretario de FP en UGT. A simple vista, sostiene, las plazas libres parecen suficientes para los 20.000 estudiantes que solicitaron en su momento una plaza y no les fue asignada en julio (y que el 14 de septiembre deben renovar su petición). “No es así porque hay una sobredimensión de plazas en ciertas familias y poca demanda en otras y a una persona que quiere estudiar una profesión sanitaria no le puedes dar, por ejemplo, soldadura”.

Rosa María Vilaró, de la Federación de Educación de CC.OO. Catalunya ve riesgo de abandono entre aquellos que empiecen a cursar una FP que no es de su elección. Esta situación está agravada por la falta de orientación profesional de los adolescentes. “No podemos confundir orientación con información”, asegura. Lo que se hace ahora al hablar con los estudiantes para que elijan ciclo entre las vacantes es información. La orientación, es, a su juicio, un proceso que debe darse durante toda la ESO y que tiene que ver con el descubrimiento de la vocación de las personas. “Estar informado de lo que hay está bien, es imprescindible también, pero es mejor saber en qué área quieres trabajar”.

Por su parte, la Pimec critica la “improvisación y falta de transparencia” del Departament de Educació en el proceso de asignación de plazas. “No puede ser que avancen la preinscripción (los de 4º de ESO la presentaron en abril) y aumenten plazas en previsión de más demanda y luego improvisen en la ejecución”, dice Silvia Miró, responsable del Área de Treball de Pimec quien defiende que debe existir un mecanismo ágil para diseñar la oferta de plazas y otorgarlas. “En julio han obligado a los institutos a aumentar las ratios, eso va en detrimento de la calidad y de la organización de los centros”, dice. En vez de más ratios, se podían haber concertado, sugiere. Miró considera que se está en un momento crítico: hay más demanda de estudiar FP, un prestigio aún no consolidado, y, a la vez, las empresas piden perfiles cualificados para cubrir puestos de trabajo. “Eso requiere acciones urgentes y extraordinarias, y más coordinación con los agentes sociales”, subraya. La Agencia Catalana de la FP está trabajando en un plan de prospección de la demanda (lo que piden los jóvenes) y de la oferta (la necesidad laboral) que se ha comprometido a presentar a la Comisión rectora (en la que están Foment, Pimec, UGT y CC.OO.) en el último trimestre del año.



Vuelve el cole, vuelven a arder los grupos de Whatsapp de madres y padres

Criticar a los profesores, enfrentarse con otros padres, mandar demasiados mensajes o utilizar el grupo como agenda de los niños son algunos de los problemas que pueden surgir en este tipo de espacios y que llegan a afectar a la convivencia en los centros

Lucía M. Quiroga. 30/08/2022

- Hola, ¿sabéis si hay deberes para mañana?
- Hola, que yo sepa no
- No, no hay
- No
- Siiiiii, a mí mi hija acaba de decirme que sí
- ¿Y cuáles?
- Ufff... a estas horas nos enteramos
- Es que el profe debía avisar con más tiempo
- ¿Cuáles son? ¿Alguien los tiene?

Es una conversación cualquiera en un grupo de Whatsapp cualquiera de padres y madres que tengan hijos en edad escolar. Este tipo de intercambio de mensajes se producen a diario en todo tipo de colegios, independientemente de la edad de los niños y niñas y del tipo de centro al que asisten. Hoy en día, casi todas las aulas, con contadas excepciones, cuentan con su propio grupo de Whatsapp. Están formados generalmente por más de una veintena de padres y madres —más madres que padres, pero este es otro tema— que solamente tienen en común el hecho de que sus hijos vayan a la misma clase.

Lo que en principio debería ser una herramienta de comunicación útil, para compartir información relevante sobre temas que afectan a la comunidad educativa, se convierte a veces en un espacio hostil. Memes, chistes o videos circulan sin control por este tipo de grupos, aunque no tengan nada que ver con el objetivo para el que

se crearon. O bien se generan cientos de mensajes innecesarios, dando lugar a conversaciones llenas de ruido que no todo el mundo puede (o quiere) seguir. En ocasiones se utilizan como agenda para los niños y niñas, impidiendo que ellos puedan responsabilizarse de sus propias tareas. Y, en los casos más desagradables, acaban volcándose críticas sobre el profesorado, reproches entre padres y madres y hasta enfrentamientos abiertos con cualquier excusa.

Sylvia Pérez es profesora asociada de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Para ella, este tipo de grupos podrían ser muy útiles, siempre y cuando se utilicen bien. “La herramienta en sí, el Whatsapp o cualquier otra que utilicemos –Telegram, Facebook, lo que sea–, no es el problema, sino su gestión. Tiene cosas muy positivas desde el punto de vista pedagógico, ya que ayuda a los padres a crear grupo, a poder comunicarse más allá de la puerta del cole. Negar esto es negar la manera que tenemos de comunicarnos a día de hoy, ya que es la forma en que nos comunicamos en el trabajo, en la familia, etc... A priori no debería ser negativo pero mal utilizado sí se acaba convirtiendo en un problema, y lamentablemente suele ocurrir así”, explica la experta.

Para ella, la clave para utilizarlos bien es hacer “un ejercicio de responsabilidad entre todos los padres”. “La dinámica que se establece en el grupo la debe ir preservando y cuidando el propio grupo, porque es lo que va a definir las relaciones entre padres”, explica, y señala algunas prácticas a evitar. “El grupo no puede ser la agenda del niño, ni su GPS para encontrar las cosas, eso es responsabilidad suya. Ocurre muchas veces que alguien pregunta: ‘No encuentro la sudadera de mi hijo’ y entonces entran 70 mensajes contestando que ellos no la tienen. Y si surgen conflictos, estos deben canalizarse a través de los canales oficiales del centro, no se resuelven en un grupo de Whatsapp”, afirma la profesora de la UOC.

Muchos de los conflictos recurrentes tienen que ver con utilizar este tipo de canales para criticar a los profesores o para enfrentarse entre padres. Fue lo que le pasó a Laura, que decidió salirse del grupo del aula de su hijo mayor poco después de que se creara: “El primer año de mi hijo en Educación Infantil, cuando entró al cole con tres años, se creó un grupo nada más empezar el curso, cuando apenas nos conocíamos. Al principio me molestaba sobre todo el ruido: cada vez que entraba había más de cien mensajes, desde chaquetas olvidadas hasta el menú del comedor. Pero poco después empezaron a criticar al centro y a las profesoras por cosas que ocurrían a diario en el aula, y ahí ya decidí salirme. No me aportaba nada y solo me generaba angustia tener a mi hijo pequeño en el colegio y un millón de mensajes por minuto quejándose de lo mal que estaban”, explica.

En algunos casos surgen enfrentamientos entre padres y madres. Cuenta Alicia, madre de un niño de primaria, que en su aula se generó un conflicto a cuenta de una excursión: “El año pasado, un grupo de padres se ofrecieron voluntarios para acompañar a la clase en una salida a un parque. Fueron dos o tres y se pegaron una paliza. Cuando enviaron fotos de los niños al grupo de Whatsapp, hubo quien se quejó porque no salía su hijo; en concreto una madre protestó y otra salió a apoyarla. Flipamos mucho, básicamente porque eran fotos hechas por papás voluntarios, que las habían hecho como podían mientras los niños y niñas corrían por el parque”, cuenta. Las elecciones al consejo escolar sirvieron de excusa también como enfrentamiento en el grupo del cole de Martín, padre de una niña de educación infantil: “Llegó el momento de las votaciones y los padres y madres que se presentaban empezaron a enviar sus candidaturas. Hasta ahí todo más o menos normal. La sorpresa llegó cuando empezaron a cruzarse reproches y el tono fue subiendo hasta casi el insulto. Parecía una campaña electoral”, recuerda este padre.

Criticar a la profesora

Entre el profesorado hay quienes quieren estar presentes en el grupo de Whatsapp del aula para enterarse del intercambio de información, y quienes prefieren quedarse al margen. En esta segunda postura se encuentra Ana Martín, profesora de primaria en un centro público. Ella ha rechazado siempre estar en los grupos de padres y madres, aunque sabe que hay docentes que sí lo hacen. “Nunca estuve en ningún grupo y nunca voy a estar, me niego porque siempre son fuente de problemas. Cuando empecé a trabajar, uno de mis primeros años, a principio de curso los padres hicieron un grupo sin apenas conocerse, y dio lugar a un montón de conflictos. Estábamos en el periodo de adaptación y el grupo se convirtió rápidamente en un horror. Los padres comentaban minuto a minuto lo que hacíamos en el aula, me criticaban porque consideraba que hacía algunas cosas mal y había una presión brutal. Incluso entre ellos empezó una guerra terrible por el tema de las comidas. Lo supe porque me lo contó una madre, y por eso yo no estuve ni estaré nunca en este tipo de grupos, porque no se suelen usar bien”, explica la docente.

Debido a esta situación, han empezado a surgir iniciativas para garantizar un buen uso de este tipo de herramientas. Desde el sindicato de profesores ANPE realizan desde hace años campañas de concienciación sobre este tema. Incluso han elaborado un “*Decálogo del buen uso del grupo de whatsapp de padres y madres*”, donde dan recomendaciones como esta: no utilizar el grupo para criticar, insultar, o difamar a los docentes, a otros padres y madres o al alumnado, y cortar ese tipo de actitudes si otra gente lo hace; no agregar a nadie sin consultarle, por si no quiere estar; utilizar los canales de comunicación oficiales con el centro, no el Whatsapp; usar el grupo solo para cuestiones que afecten a todos los alumnos y alumnas,

mandando solo información relevante; no utilizar el grupo como si fuese una agenda de deberes de los niños e interactuar siempre con respeto hacia los demás.

Teresa Hernández Jiménez es la coordinadora del defensor del profesor de ANPE, un servicio que ofrece este sindicato para atender a docentes con problemas de convivencia en el aula. Ella también ve el lado positivo de este tipo de grupos, siempre que se utilicen bien: "En la pandemia, por ejemplo, fueron muy útiles, porque los docentes se coordinaban con los padres para atender a los alumnos. Pero conviene no olvidar para qué se han creado, a nosotros nos gusta hablar del concepto del tablón de anuncios: para publicar solamente aquellos mensajes que contengan información relevante sobre el aula. Nos preocupa que se utilice para criticar a los docentes o como agenda escolar. En el primer caso es inconcebible, hay que evitarlo e incluso cortar esas actitudes si otros las tienen; y en el segundo tenemos que facilitar que nuestros hijos sean responsables y que se hagan cargo de sus errores si por ejemplo han olvidado los deberes del día", concluye Hernández.

el Periódico de Catalunya

Educació ofrece a los profesores recuperar la hora lectiva en enero si desconvocan las huelgas

Recuperar la hora lectiva en primaria y secundaria a la vez permitiría incorporar al sistema 3.600 docentes

Montse Baraza. 31 de agosto de 2022

El Departament d'Educació ha aceptado reducir una hora lectiva a todos los docentes, los de primaria y también los de secundaria, a partir del mes de enero si hay acuerdo sindical para desconvocar las huelgas. Esa medida, una de las peticiones irrenunciables de los sindicatos, permitirá incorporar al sistema 3.600 docentes. El próximo 7 de septiembre, inicio del curso en la ESO, los sindicatos de docentes habían convocado un paro en todos los centros educativos públicos de Catalunya. El paro, de momento, sigue convocado.

Esta oferta de la 'conselleria' de Josep González-Cambray se ha producido este miércoles durante la reunión entre los sindicatos y el Departament de Treball para pactar los servicios mínimos del paro del día 7 y ha pillado por sorpresa a los miembros del comité de huelga, que han señalado que valorarán la propuesta.

Recuperar la hora lectiva para todo el profesorado era la reivindicación irrenunciable del profesorado. El pasado junio, el Departament volvió a plantear que este septiembre recuperaran esa hora los maestros de la etapa de primaria, pero dejaba para el curso 23-24 a los profesores de secundaria. Ahora esta nueva oferta podría desencallar el conflicto y permitir que el curso escolar empezara con normalidad, algo que toda la comunidad educativa desea.

Recuperar la hora lectiva en primaria supondría incorporar al sistema 1.463 maestros, con un coste de 67 millones de euros. Lo mismo en secundaria, permitiría sumar 2.009 profesores y requeriría una inversión de 104,7 en secundaria.

Los sindicatos tendrán que valorar ahora la propuesta, según ha señalado la portavoz de Ustec, Iolanda Segura, que ha advertido que no tomarán este miércoles una decisión. "Cada sindicato se reunirá y luego habrá una puesta en común en el comité. Eso requerirá un tiempo", ha señalado Segura, que considera que necesitan "margen para tomar una decisión tan importante". "Ha sido una sorpresa y la tenemos que valorar bien, con la cabeza fría", ha añadido.

Desde UGT, de entrada, el dirigente Jesús Martín apuntaba que si la medida sale adelante, los centros tendrán que volver a elaborar horarios. "Tendrían que haberlo ofrecido antes. Qué manera de improvisar sin tener en cuenta las afectaciones organizativas que tendrá en las escuelas".



Siete autonomías no tienen aprobados los currículos de la Ley Celaá a cinco días del comienzo de las clases

Las CCAA del PP culpan al Gobierno del retraso: "Ha tardado 15 meses en tener lista su normativa"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 31 agosto 2022

Siete CCAA no han aprobado aún los decretos que detallan lo que tienen que aprender este curso los alumnos de la **Ley Celaá**. A cinco días del inicio de clases, **Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Galicia, País Vasco, Canarias y Murcia** no han llegado a tiempo para tramitar los nuevos currículos de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, que implican cambios en los contenidos y en la forma de impartirlos respecto a los de la ley anterior, la Ley Wert.

Estas regiones, que representan al **57,5%** del alumnado matriculado en España (en torno a cuatro millones y medio de escolares), han distribuido a los colegios borradores para que puedan preparar con tiempo las programaciones. Pero, aún así, el retraso en la plasmación en los boletines oficiales ha sido fuente de tensión para los editores. En general, todas las CCAA han ido muy justas. Baleares, la Comunidad Valenciana,

Asturias, Extremadura o Aragón han terminado de completar todo el proceso en agosto, cuando los profesores ya estaban de vacaciones.

Castilla y León, Galicia, Murcia y Andalucía (PP) responsabilizan al Gobierno, que el 5 de abril terminó de aprobar el último de sus reales decretos de enseñanzas mínimas, el de Bachillerato (el resto se publicaron entre febrero y marzo), aunque la Lomloe está en marcha desde diciembre de 2020.

■ Si los han aprobado ■ No los han aprobado



FECHA DE APROBACIÓN EN CADA AUTONOMÍA

29/12/2020: Aprobación de la Lomloe

■ Aprobados en junio ■ Aprobados en julio ■ Aprobados en agosto ■ No los han aprobado

INFANTIL

Aprobados por el Gobierno el 1 de febrero de 2022
(Entre paréntesis día)



PRIMARIA

Aprobados por el Gobierno el 1 de marzo de 2022
(Entre paréntesis día)



ESO

Aprobados por el Gobierno el 29 de marzo de 2022
(Entre paréntesis día)



BACHILLERATO

Aprobados por el Gobierno el 5 de abril de 2022
(Entre paréntesis día)



FUENTE: Elaboración propia.
M.V. | EL MUNDO GRÁFICOS

«Ya avisamos de que no daba tiempo a cumplir los plazos por el retraso del Ministerio. Ha tardado 15 meses en publicar sus currículos», expresan fuentes de Educación de Castilla y León, que acusan al Ejecutivo de crear «incertidumbre».

Galicia, que también pidió una moratoria, asegura que «la tramitación autonómica no puede comenzar hasta que remate la estatal y, al tratarse de un decreto, lleva entre seis y siete meses cumplir todos los trámites preceptivos», que incluyen un análisis jurídico y una consulta al consejo escolar autonómico. «Los borradores de Galicia fueron presentados el 19 de abril, sólo 15 días después de la aprobación del último del Gobierno. El retraso del Ministerio condicionaba la aprobación de los nuestros. No podemos hacer milagros. Los definitivos estarán en las primeras semanas de curso. Tenemos todo organizado a pesar del caos generado por el Ministerio», indican fuentes de la Consellería. En Murcia hablan en el mismo sentido y confían en tenerlos para octubre.

¿Por qué el Gobierno ha tardado tanto? Para empezar, la tramitación de un real decreto implica unas 20 semanas de negociación, entre la exposición pública y el paso por el Consejo Escolar del Estado y el Consejo de Estado. El Ministerio comenzó en 2020, pero en verano del año pasado Pedro Sánchez sustituyó a Isabel Celaá por Pilar Alegría y hubo que corregir cientos de folios. La nueva ministra, que llegó con la misión de rebajar la confrontación escolar, pidió que se suavizara el redactado y redujo la cantidad de veces que aparecían expresiones que podían generar polémica o que no se entendían por su jerga enrevesada.

No se podía retrasar la implantación -en países como Finlandia tardan más de cuatro años en hacer la renovación curricular mientras que aquí se ha hecho en la mitad de tiempo- porque el calendario iba incluido en la ley. Por el camino también ha cambiado el secretario de Estado. El nuevo, José Manuel Bar, ha pedido «tranquilidad» a los centros: «No se espera que cambie todo a partir de septiembre. La reforma educativa la

hacen los profesores dentro de las aulas y eso tiene que ir llegando poco a poco. Presionar para un cambio urgente pondría muy nerviosa a la gente», dijo a principios de verano.

DIFICULTADES CON LOS LIBROS DE TEXTO

Las CCAA han adelantado a los centros la estructura de los currículos y han celebrado sesiones informativas para que los conozcan. «En Cataluña no están aprobados como trámite pero los centros ya tienen desde antes del verano orientaciones y un documento muy extenso con toda la información», señalan en el Departamento de Educación de Cataluña. «Se aprobarán con el curso iniciado, aunque los centros tienen los currículos desde hace ya varios meses y hace tiempo que trabajan con ellos», dicen en el País Vasco.

Canarias ha creado comisiones de profesorado a partir de «seis líneas estratégicas comunes y transversales» sobre «desarrollo sostenible, perspectiva de género y coeducación, educación inclusiva, emocionalidad competente, sentido cultural de la educación y educación en el patrimonio natural, social y cultural canario» que han llevado a un proceso de «participación ciudadana». Galicia y Castilla y León también hicieron pública la información «hace meses».

El problema se ha producido al concretar. La Asociación de Editores de Libros de Texto (Anele) ha tenido «dificultades» para plasmar en los manuales lo establecido en los decretos porque les faltaban contenidos autonómicos (que abarcan entre el 40% y el 50% de los temarios). Los editores alertaron a comienzos de año de que estaban trabajando «con incertidumbre y falta de información». No obstante, prometen que los libros estarán para el nuevo curso.



La gratuidad en la educación 0-3 avanza de forma desigual entre las autonomías y con ayudas para las privadas

Varias comunidades empiezan este curso con gratuidad a partir de los dos años de edad e incluyendo a las escuelas infantiles privadas en la medida

Pau Rodríguez. 31/08/2022

España avanza poco a poco hacia la gratuidad de las escuelas infantiles, aunque a distintos ritmos y con diferencias en el modelo en función de cada comunidad autónoma. En una etapa, la de 0 a 3 años, considerada durante décadas exclusivamente como un servicio para la conciliación familiar, en los últimos años las administraciones públicas han ido dándole más importancia por su potencial educativo, sobre todo para las clases más desfavorecidas. Este curso 2022-2023 son varias las comunidades autónomas que han dado un salto a la hora de garantizar la gratuidad en estos centros, algunas de ellas incluyendo a las escuelas privadas.

Catalunya, Comunitat Valenciana, Castilla y León o Baleares empezarán por ofrecer de forma gratuita para las familias el curso de 2 a 3 años, el último del primer ciclo de infantil antes de dar el salto al colegio. Esta medida la llevó a cabo el año pasado La Rioja, que ahora la extiende al total de la etapa, desde los cero años, y está vigente en Madrid para públicos y concertados. Galicia hará lo propio para toda la etapa y el País Vasco anunció también la gratuidad para sus centros infantiles. La mayoría de ellos, además, no se limitan a garantizarlo en la pública, que en España alcanza solo el 53% de las matrículas totales, sino que reducirán o bonificarán al 100% las cuotas para acceder a las escuelas privadas.

Galicia abonará 260 euros mensuales a las privadas por cada uno de sus niños y niñas. La Comunitat Valenciana, 280 euros a las guarderías adheridas al Bono Infantil y de momento para el curso de 2 a 3 años. Baleares, por su parte, extiende la gratuidad solo a las privadas de su llamada red complementaria (las cincuenta **escoles** que han firmado un convenio de colaboración con la conselleria). Y en Catalunya, la subvención a los centros privados –sin excepción– será de 800 euros anuales (lejos de su coste real para las familias) y de 1.600 para las rentas bajas, un montante que estas deberán deducir en las mensualidades que cobran.

Este progresivo avance hacia la gratuidad, con o sin subvenciones a la privada, supone una política clave para una etapa educativa muy diversa en España, gestionada a menudo por los ayuntamientos, que en materia de cuotas ofrecen desde mensualidades cerradas a pagos por renta, pasando también por la gratuidad total hace años como ocurre en Pamplona (a diferencia de otras ciudades de Navarra). En esta línea, en Castilla-La Mancha dependerá este curso de sus ayuntamientos, según fuentes de la Junta.

Y otro ejemplo es el de Barcelona, donde existe una tarificación social, de pago por renta, que ha servido de modelo para otras administraciones. Aunque en la capital catalana el principal problema es que la demanda de pública es muy superior a las plazas que hay, con lo que cada año se quedan fuera más de 3.000 familias.

“Hay divergencia de modelos, es un servicio con mucho sector privado y una regulación muy débil comparado con la etapa de 3 a 6 años”, describe Margarita León, profesora de Ciencia Política en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), que sin embargo añade que cada vez más las políticas de las comunidades autónomas se parecen, al coincidir en la necesidad de universalizar esta etapa.

Con todo, las tasas de escolarización en el 0-3 van desde el 17,8 y 18,5% en comunidades como Murcia o Castilla y León hasta el 45% y 50% en la Comunidad de Madrid o País Vasco. Y peso de la privada también es diverso, desde el 12,4% en Extremadura al 63,9% en Andalucía.

Plan de plazas públicas del Gobierno

Ante a este mapa autonómico del 0-3, y en su voluntad de aumentar las tasas de escolarización en esta etapa en toda España, el Gobierno anunció el curso pasado un paquete de más de 600 millones de euros, procedentes de los Fondos Next Generation, para crear más de 65.000 plazas. La condición que acompaña la inversión, fijada por la Comisión Europea, es que el dinero se debe usar para crear nuevas aulas públicas, es decir, nueva infraestructura. Y que estas sean gratuitas. No para posibles conciertos, por ejemplo. Esto provocó el rechazo de algunas comunidades autónomas. Andalucía, la que tiene más peso del sector privado y que lo subvenciona hasta la gratuidad para un 50% de los alumnos, amagó con renunciar a los 124 millones que le tocan. Pero finalmente todas acabaron aceptando el dinero.

"El problema es que a las comunidades no les salen los números. Porque el Gobierno central aporta el dinero para hacer las plazas, pero no para sostenerlas", advierte Vicenç Arnaiz, psicólogo y experto en políticas de primera infancia. ¿Qué pasará cuando se hayan agotado los fondos, en principio en 2024?, se pregunta. El coste principal, razona Arnaiz, no es el de la construcción, sino los salarios de las trabajadoras. En este sentido, Arnaiz teme que se recurra a crear cada vez más plazas dentro de los centros de Infantil y Primaria, como ya ocurre de forma experimental en Comunitat Valenciana o de forma más generalizada en el País Vasco o Cantabria, con centros privados incluidos.

En Madrid, por ejemplo, cuyas plazas públicas (el 53% del total) son gratuitas y donde se bonifica el acceso a la privada según criterios de renta, el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso anunció un plan para crear este curso 2.000 plazas de cero a tres años en colegios públicos (lo habitual en estos casos, como Comunitat Valenciana y Cantabria, es que sea a partir de los dos años).

Sobre esta medida, Margarita León advierte de que no puede realizarse sin una mayor regulación de cómo debe ser el servicio educativo de 0 a 3 años. "Hay que pensar que estamos hablando de criaturas pequeñísimas, de meses de edad. Las características del servicio, la flexibilidad horaria, la relación con las familias, todo es muy distinto", alerta.

Y algo parecido, añade, debe tenerse en cuenta si se opta por avanzar hacia la universalización contando con la red de escuelas privadas, cuyos espacios o condiciones laborales deberían estar mucho más sujetas a normativa. En este sentido, León no ve "alternativa" a contar con la privada a corto y medio plazo. "Necesitas a ese sector porque la oferta pública es insuficiente. Es como en el ámbito de la dependencia. No es tan importante que el proveedor sea público o privado, sino que el privado opere con una regulación clara y no pase como en las residencias de mayores, que los estándares de calidad son mucho más bajos", expresa la profesora de la UAB.

Según un informe reciente de CCOO, para universalizar el 0-3 mediante la creación de nuevas plazas públicas, de acuerdo con los anuncios del Gobierno central, haría falta multiplicar por cinco la inversión de 660 millones de euros, hasta los 3.300 millones de euros, y crear así unas 325.000 plazas. "Hay que hacer un esfuerzo mucho más grande si en una década se quiere extender la educación 0-3 de forma generalizada", insiste Pedro Badía, responsable de Política Educativa del sindicato. "Nos preocupa que el Gobierno lo juegue todo a los fondos europeos; lo veremos en los próximos presupuestos generales", apunta.

europapress.es

Sánchez asegura que el "problema del acoso escolar es una de la prioridades" del Gobierno

MADRID, 1 Sep. (EUROPA PRESS) –

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha admitido este martes que el acoso escolar "es un problema que está entre las prioridades del Gobierno" y ha trasladado su "solidaridad y reconocimiento" a todos los profesores que se incorporan a los centros educativos. "Es una prioridad (el problema del acoso escolar) igual que lo es la estrategia de salud mental, como lo es el teléfono para atender a conductas suicidas que ha tenido una respuesta masiva y muy positiva por parte de la ciudadanía y sobre todo de los maestros en los centros educativos", ha respondido.

Sánchez en una entrevista en la cadena Ser recogida por Europa Press al ser preguntado por el caso de Jose Manuel López Viñuela, padre de una adolescente que se suicidó tras sufrir, según su familia, un caso grave de acoso escolar, y que ha recogido firmas para reclamar una ley estatal contra el acoso escolar. Para el jefe del Ejecutivo, ante estos casos "la lección que hay que extraer" es la importancia de "reforzar el patrimonio público que es el Estado de Bienestar, una educación pública de calidad, equitativa, una sanidad pública fuerte, un sistema de pensiones sostenible".

Según Pedro Sánchez, en lo que está el Gobierno es "en tratar equilibrar lo que es una rebaja selectiva de la fiscalidad y una política redistributiva que necesariamente se tiene que hacer a través del Estado de Bienestar".

EL DEBATE

Calendario escolar 2022-2023: fechas y festivos por comunidad autónoma

Las clases se iniciarán en la mayor parte de las comunidades entre el 8 de septiembre y el 12 del mismo mes
María Fernández. Madrid 01/09/2022

Entre el 8 y el 12 de septiembre, más de 8 millones de alumnos no universitarios comenzarán un nuevo curso escolar marcado por muchos cambios. El primero de todos, la «situación de normalidad» con lo que al covid se refiere. Es decir, solo se deberá mantener la ventilación y las mascarillas en el transporte escolar. Además de la entrada en vigor de la polémica Ley Celaá, denominada Lomloe 2021, donde figuran cambios en el currículum, organización y objetivos.

Galicia

En Galicia, según ha publicado la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades, los colegios abrirán sus puertas a los alumnos el 8 de septiembre. Será la primera vez que todos los estudiantes –desde infantil hasta Formación Profesional– coincidan en el inicio de curso, ya que no hay exámenes de recuperación en septiembre.

Las vacaciones de Navidad serán desde el 23 de diciembre de 2022 hasta el 6 de enero de 2023, ambos inclusive. Carnaval contará con los días 20, 21 y 22 de febrero de 2023 y Semana Santa será del 3 al 10 de abril de 2023, ambos inclusive.

Además de los días festivos, también es no lectivo el 31 de octubre de 2022 por ser el Día de la Enseñanza.

Cantabria

En Cantabria, el curso comenzará el 8 de septiembre en Infantil y Primaria (que terminarán el curso el 23 de junio) y un día más tarde en ESO y Bachillerato (que terminarán las clases el 26 de junio) de acuerdo con el calendario publicado por el departamento de Educación.

Cantabria ha sido la pionera en implantar los periodos de descanso para los docentes y alumnos. En total contará con 175 días lectivos con cinco periodos lectivos y cuatro de descanso que serán entre el 31 de octubre y el 4 de noviembre, entre el 24 de diciembre y el 9 de enero, la semana del 20 de febrero y la semana posterior a la Semana Santa (10 a 14 de abril).

Asturias

En Asturias se empezará más tarde. Los alumnos, según recoge el Boletín Oficial del Principado, accederán a las aulas el 12 de septiembre y acabarán el 23 de junio. De tal forma que, al igual que en Galicia, será la primera vez que los alumnos de todas las enseñanzas empiecen el mismo día las clases.

Las vacaciones de invierno serán del 27 de diciembre de 2022 al 5 de enero de 2023 y las de Semana Santa irán del 3 al 11 de abril de 2023 (ambos inclusive).

Visto a simple vista parece que Asturias tiene menos vacaciones, pero lo cierto es que ha seguido los mismos pasos que Cantabria, aunque con diferentes días festivos. Sus periodos serán entre el 31 de octubre y el 2 de noviembre, el 5 de diciembre y los días 17, 20 y 21 de febrero de 2023.

País Vasco

La resolución publicada por el departamento de Educación establece que las clases de etapas no universitarias –de Educación Infantil a Formación Profesional– empiezan el 8 de septiembre.

Para las vacaciones de Navidad y Semana Santa se establece que incluirán «al menos» los siguientes días: del 24 de diciembre de 2022 al día 6 de enero del año 2023 (incluido) y del 6 al 10 de abril del año 2023 (incluidos).

Navarra

En Navarra, la fecha para iniciar el curso para todos los estudiantes será el 7 de septiembre, según la resolución del departamento de Educación del 10 de mayo.

Las vacaciones de Navidad se iniciarán el 23 de diciembre y finalizarán el 8 de enero, ambos inclusive. Semana Santa será del 6 de abril al 16 de abril.

La Rioja

Según la resolución publicada por el departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, los alumnos de La Rioja de todos los cursos menos los universitarios comenzarán el 8 de septiembre y finalizarán el 23 de junio (ambos inclusive).

Además, podrán disfrutar de vacaciones los periodos comprendidos entre el 24 de diciembre de 2022 y el 8 de enero de 2023 (ambos inclusive) y del 1 al 10 de abril de 2023, también ambos incluidos.

Aragón

En Aragón, la actividad lectiva comienza el 8 de septiembre y concluye el 23 de junio de 2023.

Las vacaciones de Navidad comprenderán del 22 de diciembre de 2022 al 6 de enero de 2023, incluido. Semana Santa será del 3 al 10 de abril, ambos incluidos.

Cataluña

Cataluña abrirá las puertas el 5 de septiembre a Infantil y Primaria. La ESO, Bachillerato y Formación Profesional comenzarán las clases el 7 de septiembre.

Las vacaciones de Navidad serán del 22 de diciembre al 8 de enero de 2023 y las de Semana Santa, del 3 al 10 de abril de 2023 (ambos incluidos).

Castilla y León

En Castilla y León, los primeros en regresar a las aulas el 9 de septiembre serán los niños del segundo ciclo de Infantil y Primaria. El 14 de septiembre volverán a la rutina los alumnos de ESO y Bachillerato y el 19 los de Formación Profesional. Las clases terminarán el 23 de junio.

Las vacaciones de Navidad comenzarán el 23 de diciembre y finalizarán el 9. Con respecto a Semana Santa, las vacaciones comenzarán el 30 de marzo de 2023 y terminarán el 10 de abril.

Madrid

En la Comunidad de Madrid, las graderías y los colegios de Educación Infantil y Primaria empezarán las clases el 7. El resto de cursos lo hará un día después. No obstante, todas las clases finalizarán la misma fecha, el 22 de junio de 2023.

Las vacaciones de Navidad irán del 23 de diciembre de 2022 al 8 de enero de 2023, ambos inclusive. Las escuelas infantiles, unidades de primer ciclo de Educación Infantil autorizadas en colegios públicos y escuelas infantiles privadas sostenidas con fondos públicos iniciarán las vacaciones un día después y finalizarán el mismo día. En Semana Santa, serán del 1 al 9 de abril de 2023, ambos inclusive.

Los días no lectivos serán el 31 de octubre de 2022, 5 y 7 de diciembre de 2022, 24 y 27 de febrero, 31 de marzo y 10 de abril de 2023.

Castilla-La Mancha

En Castilla-La Mancha todas las etapas no universitarias empezarán su curso el 8 de septiembre y lo finalizarán el 20 de junio de 2023.

Además, las vacaciones de Navidad se iniciarán el 23 de diciembre de 2022 hasta el 8 de enero de 2023, y las de Semana Santa serán del 3 al 10 de abril de 2023 (ambos incluidos). También, al igual que en Galicia, tendrá consideración de no lectivo el Día de la Enseñanza, cuya celebración será el 18 de noviembre de 2022.

Comunidad Valenciana

Las clases en la Comunidad Valenciana comenzarán el próximo 12 de septiembre para todos los alumnos, y finalizarán las clases el 21 de junio.

Las vacaciones de Navidad se iniciarán el 23 de diciembre y finalizarán el 6 de enero de 2023, ambos inclusive. Semana Santa irá del 6 al 17 de abril de 2023 (incluidos).

Extremadura

En Extremadura el alumnado de Infantil, Primaria y ESO comenzará el 12 y un día después el de Bachillerato y FP, según la resolución de 14 de junio de 2022. Terminarán las clases el 22 de junio.

En Navidad, el período no lectivo será del 23 de diciembre de 2022 al 5 de enero de 2023, ambos inclusive y en Semana Santa del 3 al 10 de abril de 2023, ambos inclusive.

Murcia

En Murcia, la vuelta al colegio será el 8 de septiembre en Infantil y Primaria (terminarán las clases el 26 de junio) y el 12 de septiembre en ESO y Bachillerato (que finalizarán el curso el 23 de junio), de acuerdo con la resolución publicada por la consejería de Educación.

Los períodos vacacionales se fijan del 24 de diciembre al 6 de enero en Navidad y del 3 al 7 de abril en Semana Santa.

Andalucía

En Andalucía, el curso escolar comenzará el 12 de septiembre para el alumnado de Infantil y Primaria, mientras que la ESO, Formación Profesional y Bachillerato tendrán su vuelta al cole el día 15 de septiembre. Habrá 178 días lectivos y las clases finalizarán el 23 de junio en ambos casos, de acuerdo con la resolución publicada por la consejería de Educación.

Las vacaciones de Navidad comenzarán el 23 de diciembre y finalizarán el 8 de enero (ambos incluidos), mientras que las de Semana Santa se han fijado del 3 al 9 de abril (ambos inclusive). Se considerarán días no

lectivos para todos los niveles educativos el 5 de diciembre de 2022 y el 27 de febrero por el Día de la Comunidad Educativa.

Ceuta

El inicio de las clases en Ceuta será el 8 de septiembre en todos los cursos menos en Formación Profesional, que se retrasa hasta el 12 del mismo mes. Finalizará el curso el 23 de junio.

Las vacaciones por Navidad serán del 23 de diciembre al 6 de enero, pero será el 9 cuando se incorporen a las aulas, ya que entre medias hay un fin de semana. La Semana Santa comprenderá entre el 3 y 7 de abril.

Melilla

En Melilla, el inicio del curso escolar será igual que en Ceuta, el 6 empezarán todos los cursos menos Formación Profesional que lo hará el 12. En ambos casos, la actividad lectiva termina el 21 de junio.

Las vacaciones de Navidad serán del 23 de diciembre al 5 de enero, ambos inclusive, y las de Semana Santa del 3 al 7 de abril.

Islas Canarias

En las Islas Canarias, las clases de Infantil y Primaria comienzan el 9 de septiembre. La ESO, Bachillerato y Formación Profesional el día 12. En ambos casos, el curso termina el 23 de junio.

Los períodos no lectivos de Navidad irán del 23 de diciembre al 6 de enero y las de Semana Santa del 3 al 7 de abril.

Islas Baleares

En Baleares, todo su alumnado de etapas no universitarias se sentará en los pupitres el día 12, salvo los jóvenes de Formación profesional que volverán a las aulas el 23. Las clases finalizarán el 23 de junio, tal y como detalla el Govern en su página web.

Las vacaciones de Navidad serán del 23 de diciembre de 2022 al 5 de enero de 2023 (ambos incluidos) y las vacaciones de Semana Santa del 6 al 14 de abril de 2023 (ambos incluidos).

EL PAÍS

El despegue de la programación y las profesiones digitales

La transformación digital de la economía afecta a casi todos los ámbitos, pero las empresas siguen teniendo dificultades para cubrir la demanda de puestos vacantes

NACHO MENESES. Madrid - 01 SEPT 2022

No se trata de algo abstracto ni lejano en el tiempo: los perfiles laborales vinculados a la economía digital están ya transformando la forma en que trabajamos y nos comunicamos, y su alcance llega a prácticamente todos los ámbitos. Según Infojobs, la demanda de puestos informáticos aumentó el año pasado un 21 % y, sin embargo, el 47 % de las empresas españolas tuvo problemas para cubrir estas vacantes. Por eso, urge más que nunca poner el foco en la formación de los futuros profesionales: un reciente estudio de Deloitte concluye que, de cara a 2030, España debe triplicar los profesionales de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), pasando de los 730.000 actuales a 2.120.000, para cumplir con los compromisos de la Década Digital Europea. Un impacto de futuro que se hace también notar en el presente: las compañías reconocen que podrían crear un 20% más de empleo en áreas tecnológicas si hubiera más perfiles de programadores y desarrolladores, según un estudio de la Fundación VASS.

Ahora bien, ¿qué perfiles son y serán los más buscados por las empresas? “A corto plazo, nuestras pymes, que son el 98 % de las empresas españolas, necesitan técnicos básicos en digital y tecnología. Desde montadores de tiendas de comercio electrónico, especialistas en campañas de publicidad digital y creadores de aplicaciones de escritorio o móviles a gestores de soluciones como Salesforce, administradores de webs con conocimientos de SEO y analítica, analistas de datos y técnicos en conversión (CRO)”, explica Juanjo Amorín, CEO de la escuela de profesiones digitales EDIX. Pero son muchos más: a medio plazo, añade, se precisan profesionales de la ciberseguridad, la inteligencia artificial, la nube y el *Big Data*; y a largo plazo, creadores digitales y desarrolladores para el metaverso y especialistas en tecnología *Blockchain*.

De lo que no hay duda es de la importancia que tendrán, en el futuro, los expertos en programación, ya sea para el desarrollo web o de videojuegos, aplicaciones, redes sociales o realidad virtual. En mayor o menor medida, están presentes en cualquier ámbito de la nube, aunque su labor cambia según el área de trabajo. “En el desarrollo web, por ejemplo, los programadores crean y mantienen aplicaciones web como Facebook o Instagram, lo que implica trabajar con código para crear la funcionalidad y el aspecto deseado para cada sitio; mientras que los analistas de datos toman decisiones basadas en la información disponible a nivel estadístico”, sostiene Alejandro Rodríguez, profesor de Desarrollo Web de Ironhack. Esto puede implicar la escritura de código para automatizar el proceso de recopilación y análisis de datos, y el desarrollo de métodos para visualizarlos de una forma fácilmente entendible.

La programación, el lenguaje del futuro

Pero la importancia de la programación no se limita solo al mercado laboral. Aprender a programar, precisa Rodríguez, te ayuda a entender la tecnología y, por extensión, el futuro, sin olvidar que “los programadores ya

tocan hoy en día casi todos los aspectos de nuestras vidas, desde las aplicaciones que utilizamos en nuestros móviles hasta las formas de interactuar con las empresas y los gobiernos". La llegada de la inteligencia artificial y el aprendizaje automático ha hecho que muchas tareas antes realizadas por el ser humano estén ahora manejadas por ordenadores, lo que lleva a pensar que, si esta tendencia continúa, aquellos que sepan programar tendrán cada vez un papel más relevante en la sociedad.

La introducción temprana de la programación en los itinerarios educativos tiene, además, numerosos beneficios en el aprendizaje de los más jóvenes: estimula su creatividad, desarrolla el pensamiento estructurado y lógico, mejora su capacidad de análisis, razonamiento y trabajo en equipo, y refuerza sus habilidades numéricas, entre otros. El Programa Código Escuela 4.0, que se pone en marcha este curso académico, incluirá clases de pensamiento computacional, programación y robótica en las aulas y afectará a casi cuatro millones de alumnos de Educación Infantil y Primaria, para extenderse a Secundaria a partir del curso 2023-2024 (casi seis millones más).

"Aprender a programar es como aprender un nuevo idioma. Cuanto más jóvenes, más sencillo les resulta... Sabiendo programar será más fácil que comprendan el mundo que les rodea y que adquieran habilidades cada vez más demandadas en el ámbito laboral", afirma Javier Arroyo, fundador de Smartick. La *startup* española, enfocada en mejorar las competencias matemáticas y lectoras de los jóvenes, ha desarrollado también el módulo Smartick Coding, para que los menores se inicien en la programación y el pensamiento computacional de una manera más lúdica.

¿Cómo aprender a programar?

Para convertirse en profesional de la programación hay dos opciones principales: por un lado, la de la formación reglada universitaria, como un grado o máster en Ingeniería Informática o de Sistemas o en *Big Data* e Inteligencia Artificial; y la de los *bootcamps* o cursos intensivos, que proporcionan, en un breve periodo de tiempo (generalmente entre dos y seis meses), los conocimientos básicos de programación necesarios para incorporarse al mercado laboral dentro de una amplia variedad de perfiles técnicos: desarrollo web, diseño UX/UI, ciberseguridad, marketing digital, creador de contenidos digitales, comercio electrónico o SEO, entre muchos otros. Unas opciones formativas en manos de escuelas digitales como Ironhack o EDIX, y que en algunos casos vienen incluso equipados con una bolsa de empleo. En el caso de EDIX, por ejemplo, han puesto en marcha una *superbeca* que, a partir del mes de octubre y en colaboración con varias empresas, posibilita que los estudiantes realicen el curso afrontando solo un 25 % del coste de la matrícula, y que tengan trabajo garantizado al terminar de formarse.

En el caso de optar por uno de estos *bootcamps* tecnológicos, es importante recordar que se trata de formaciones intensivas que exigen una dedicación y esfuerzo relevantes. Tanto Ironhack como EDIX coinciden en señalar que no es imprescindible tener conocimientos previos, más allá de una base en lógica y "una pasión por aprender, curiosidad tecnológica, ser incansables al cambio constante y que piensen que todo es posible", esgrime Amorín. Desde Ironhack, no obstante, ofrecen una serie de consejos:

- Tómatelo como si fuera un nuevo idioma. De la misma manera que no se aprende inglés o francés en una mañana, tampoco los expertos en programación se forman enseguida. Hay que ir poco a poco, asimilando conceptos. Los lenguajes de programación más conocidos son Python, Java, PHP, Javascript y C/C++, pero en total hay más de 700 lenguajes diferentes.
- Piensa a largo plazo. Mientras las nuevas tecnologías sigan desarrollándose, existirán nuevas y mejores formas de comunicarse. Aprender programación implica tener capacidad de adaptación a las formas de comunicación que vayan surgiendo en el futuro.
- Sintetiza tu escritura. La programación implica síntesis y organización; si tu escritura mejora en ese sentido, también lo harán tus habilidades informáticas.
- Beneficios multidisciplinares: aprendiendo programación, mejorará la capacidad de análisis, la creatividad y las habilidades numéricas, además de estimular el conocimiento.



La Generalitat anima a retirar el 25% de castellano a los colegios sobre los que pesa una sentencia

Tras una década acatando estas sentencias, el Departamento de Educación alega ahora que su nueva ley sobre proyectos lingüísticos es "incompatible" con la aplicación del porcentaje

La Generalitat ha enviado este jueves una carta a los 27 de centros educativos sobre los que pesa sentencias del 25% de castellano para informarles que, según su criterio, ya no están obligadas a aplicar este porcentaje. Tras una década acatando este tipo de resoluciones judiciales, el Departamento de Educación alega ahora que la nueva ley aprobada por el Parlament en junio hace “incompatible” la aplicación de esta medida en las aulas.

En la rueda de prensa para presentar las novedades del curso 2022-2023, celebrada también este jueves, el conseller Josep González-Cambray ha confirmado el envío de este correo a las direcciones hasta ahora afectadas por el 25%. “A partir de la semana que viene, ningún aula aplicará el porcentaje del 25% de castellano”, ha proclamado. “Es un éxito de país”, ha insistido, al recordar que la nueva normativa se aprobó con los votos de PSC, ERC, Junts y los Comuns, casi el 80% de la Cámara catalana.

“A raíz de las recientes modificaciones legislativas en materia lingüística, todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos deben garantizar, a partir de inicio de este curso escolar, el cumplimiento de este nuevo marco normativo, y por lo tanto resultan incompatibles con el citado marco normativo las medidas judiciales que se hayan determinado en aplicación del 25% de enseñanzas en lengua castellana”, insta la misiva. La firma va a cargo de la secretaria general Patrícia Gomà.

El Departamento, que se dirige tanto a los centros con sentencia firme como a los que tenían medidas cautelares, insiste en la validez de su nueva ley en contra del 25%. Después de que el pasado curso el Tribunal Supremo avalara la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) que obligaba a la Generalitat a extender el 25% de castellano como lengua vehicular en todo el sistema educativo, el Govern contraatacó en el último momento con una nueva legislación que no daba margen para los porcentajes. Ante ello, el TSJC vio imposible ejecutar la sentencia y trasladó el caso al Tribunal Constitucional, que deberá pronunciarse sobre la constitucionalidad de la nueva norma.

Cambray ha asegurado que este jueves han informado de esta comunicación al TSJC.

THE NVERSATION

¿Se puede y se debe evaluar al profesorado?

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

Comencemos con la siguiente historia: una gestora política, con una maestría en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard, fue elegida por su partido para el área de enseñanza municipal de una importante capital del mundo, que incluía responsabilidad sobre 168 escuelas públicas. Al llegar al cargo, estableció un sistema de evaluación del profesorado, el cual implicó el despido de 241 docentes.

En una evaluación posterior, el 5 % de la plantilla de enseñantes resultó despedido por diversas causas, desde el empleo de castigos físicos, hasta faltas laborales sin baja médica. Los resultados de otros 737 docentes y personal administrativo fueron muy malos, y se les dio un año para mejorar.

A raíz de este sistema de evaluación, se clausuraron 21 escuelas públicas. En las siguientes elecciones municipales, la oposición se hizo con el poder, gracias, en parte, a la financiación de un millón de dólares procedente de los sindicatos de enseñanza.

Esta breve historia no es inventada. Sucedió en EEUU, entre el 12 de junio de 2007 y el 29 de octubre de 2010, periodo durante el que esta responsable de la contundente evaluación descrita fue concejala de Escuelas Públicas del Distrito de Columbia, Washington.

Resistencia a la evaluación

Michelle Rhee, que es la política protagonista de la historia, se despertaba cada mañana enfadada, pero de una forma constructiva, contra un sistema de enseñanza que coloca los intereses de las personas adultas por encima de los infantiles. Un sistema que da mayor valor a la estabilidad laboral docente que a su efectividad.

Rhee apostó por la evaluación docente. Los sindicatos no la apoyaron. En EEUU, al igual que en muchos otros países, el alumnado con mayores calificaciones no se dedica precisamente a la enseñanza, y solo el 23 % del profesorado escolar proviene del tercio de alumnado con mayores calificaciones de la escuela secundaria y la universidad.

La resistencia de los sindicatos no es exclusiva de EEUU. En algunos países, incluso, se han producido graves incidentes relacionados con la evaluación docente: México, Argentina, Chile...

En el Estado español, sindicatos de enseñanza de orientaciones ideológicas distintas han llegado a presentar firmas de forma conjunta para que se retirara un Plan de Evaluación del Profesorado, pues consideraban que era “un control absurdo que pretende que los centros pongan nota a sus profesores”.

Pero, en el caso de los alumnos, ¿son las calificaciones una herramienta de control y no educativa? ¿Queríamos esa evaluación para el profesorado?

¿Existe la evaluación docente?

En muchos países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre ellos España, contamos, por ejemplo, con el Informe TALIS, Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje.

Dicho informe se basa en las respuestas que docentes y directores dan a los cuestionarios basados en sus propias ideas e impresiones, así expresado literalmente. No se aborda el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ni Bachillerato, ni Formación Profesional; Andalucía, Castilla-La Mancha, Ceuta o Melilla, por ejemplo, no entran en la evaluación.

Qué dice la nueva ley

La vigente Ley Orgánica, en su modificación del artículo 95, solo menciona mínimamente la autoevaluación docente sobre el profesorado de formación profesional y la valoración de la función docente para que sea tenida en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en el desarrollo profesional docente.

Entre las competencias del consejo escolar no está la evaluación docente. Ni en las del equipo directivo. En la modificación del artículo 132 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), letra h, se indica que entre las competencias de directores y directoras se encuentran impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.

La modificación del artículo 149 de la LOE menciona que corresponde al Estado la Alta Inspección educativa (respetadas las mayúsculas y minúscula originales), conociendo, supervisando y observando todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.

“Manifiesta falta de condiciones”

La novedad principal de esta ley podría estar en consonancia con el inicio de este artículo, y es la Disposición adicional cuadragésima octava, sobre cambio de las funciones del personal docente: “Los funcionarios docentes que muestren una manifiesta falta de condiciones para ocupar un puesto docente o una notoria falta de rendimiento que no comporte inhibición, podrán ser removidos de su puesto de trabajo y realizar otras tareas que no requieran atención directa con el alumnado. La remoción ha de ser consecuencia de un expediente contradictorio que finalice con una evaluación negativa realizada por la inspección educativa”.

Evaluar como acción positiva

Somos conscientes de la dificultad de despedir a un empleado público, y entre los artículos 148 a 157 de la LOE no encontramos cómo evaluar, considerar, valorar y promover a ese profesorado que se deja la piel cada día en su empleo por crear un mundo mejor.

Evaluar puede tener una función represiva o bien constituirse en una acción que fomente a ese profesorado comprometido con la educación integral, que favorezca la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayude a superar cualquier tipo de discriminación, es decir, aquello que constituye los principios de la educación según la LOE.

¿Quién evalúa?

¿Apostaremos por las evaluaciones vinculantes, como en el ejemplo inicial estadounidense, o por un modelo en el cual el análisis no vaya más allá de un gasto público sin determinación posterior alguna?

Una solución global implicaría el análisis y la toma en consideración de todos los agentes que se encuentran vinculados a la educación.

Se puede evaluar al profesorado, siempre teniendo en cuenta todo aquello relacionado con su formación, el sistema de enseñanza, el alumnado, y todo el cúmulo de factores que inciden en una profesión que marca el futuro de las personas.

Frente al riesgo de las redes: diez ‘salvavidas’ para los huérfanos digitales

María Solano Altaba. Decana de la Facultad de Humanidades y CC. Comunicación Universidad CEU San Pablo, Universidad CEU San Pablo

Ignacio Blanco-Alfonso. Catedrático de Periodismo de la Universidad CEU San Pablo (Madrid, España)

Aprender a navegar el entorno digital y a socializar en él ha sido un proceso intuitivo para las generaciones más jóvenes, nativas digitales. Pero lo han hecho, en la mayoría de los casos, sin adultos que los acompañaran en el proceso, por lo que pueden considerarse “huérfanos digitales”.

Por ejemplo: el 53 % de los jóvenes españoles son incapaces de *distinguir entre hechos y opiniones* en textos relativamente claros.

Esta falta de acompañamiento hace imprescindible una alfabetización digital en todas las etapas educativas, aunque la necesidad no ha calado en el texto legislativo de la LOMLOE.

El siguiente es un decálogo de propuestas prácticas ante los retos de la comunicación digital:

1. Frente a la primacía de lo urgente, prudencia

Con un mínimo esfuerzo técnico o intelectual se pueden transmitir imágenes, textos, vídeos y audios sin límite de espacio. Eso ha convertido la urgencia en una suerte de competición para los medios de comunicación, que a menudo supeditan la calidad a la inmediatez.

El primer aspecto que deberían analizar los jóvenes ante cualquier mensaje que les llega es si la alarma producida y la viralización que lo acompaña se deben a la trascendencia del acontecimiento o a la coincidencia en el tiempo de un número muy elevado de usuarios hablando del mismo tema.

2. El lugar en la jerarquía informativa

Las informaciones con impacto social elevado suelen ocupar el espacio de máxima relevancia de los principales medios de comunicación, independientemente de su orientación ideológica.

Un buen consejo para comprobar un contenido impactante aparentemente informativo es la repercusión en los medios de comunicación profesionales y la importancia que esos canales le conceden.

3. Atención a la fuente original

Las redes sociales y los canales de mensajería instantánea como WhatsApp han convertido a cualquier usuario en potencial comunicador de masas. Por eso, ante cualquier contenido que nos llega, debemos hacernos dos preguntas: si nos fijamos de quien nos lo hizo llegar y si además podemos fijarnos de la fuente original del mensaje.

Según la teoría del flujo en dos pasos, tendemos a fijarnos más de aquellas personas que son para nosotros fuente de inspiración. Por eso debemos fijarnos en la fuente primaria, es decir, la que generó el contenido, aunque la persona que nos lo envía sea para nosotros una autoridad en la materia.

4. Mejor poco y bien que mucho a medias

El exceso de información produce desinformación. Se ha demostrado que el tiempo de atención media a un contenido en el entorno digital es de 8 segundos. Si bien es cierto que en internet caben muchos contenidos informativos, los usuarios los consumen en muy poco tiempo.

Hay que educar la atención para corregir esa tendencia de atender simultáneamente a múltiples tareas y aplicaciones, y realizar ejercicios de desintoxicación digital, en concreto sobre el control de tiempo de uso del móvil.

5. Cuidado con los titulares anzuelo

Si bien internet es una herramienta prodigiosa por su capacidad para almacenar y conectar grandes cantidades de información, la realidad es que los canales digitales tienden a ofrecer contenidos breves y atractivos, generalmente diseñados para captar nuestra atención. Esta realidad, que en periodismo se denomina **clickbait** (titular anzuelo), está directamente vinculada con la merma de la calidad de la información periodística y la pérdida de confianza de los ciudadanos en los medios.

La alfabetización mediática ayudaría a los usuarios a eludir la trampa del titular anzuelo, al permitirles discernir qué temas específicos son importantes y en cuáles les interesa profundizar. Una práctica sencilla es la elaboración de listas de fuentes de confianza (por ejemplo, medios profesionales y periodistas de prestigio) en las redes sociales, para encontrar con rapidez y eficacia los contenidos más relevantes y comprobados.

6. No caer en la trampa del emotivismo

La apelación a las emociones como un recurso argumental para captar la atención del público no es necesariamente nociva, excepto si se utiliza de manera excesiva y provoca que no se preste atención a lo relevante. A menudo las noticias enfatizan lo anecdótico y lo frívolo de un acontecimiento soslayando lo fundamental.

Es el conocido como síndrome del foso de orquesta: si dos grandes mandatarios están sobre las tablas de un teatro, uno de ellos anuncia una propuesta que logrará la paz en el mundo y el otro, en un despiste, se cae al foso de orquesta, la noticia de portada será la caída.

El reto de la alfabetización mediática es lograr que la audiencia no se quede en lo anecdótico y consiga aprovechar el emotivismo para llegar al problema fundamental.

7. Desenmascarar las noticias falsas

Redes sociales y sistemas de mensajería son canales de comunicación con muy pocas medidas de control sobre los emisores y los contenidos. La presencia de perfiles falsos, como los bots, hacen prácticamente imposible impedir la viralización de contenidos malintencionados.

Dado que la actitud del usuario en la selección de los canales es clave para combatir la desinformación, hay varias rutinas sencillas de verificación que se pueden enseñar en el aula: un ejercicio consiste en generar un listado de aspectos que hay que comprobar antes de validar un contenido.

Esos elementos darían lugar a una suerte de “semáforo de la credibilidad” que permitiese conocer el nivel de garantía de aquello que se ha recibido antes de decidir retransmitirlo. Esa reflexión previa permite conocer si contribuimos a viralizar contenidos verdaderos, y cómo podemos mejorar las redes con nuestras aportaciones desmintiendo o completando las falsedades que recibamos.

8. Engañar al algoritmo

Es sabido que las redes sociales son operadas por algoritmos que seleccionan para nosotros los contenidos en función de nuestro historial de navegación por la red. A causa de este sistema se producen efectos como la llamada “caja de resonancia mediática” o los peligrosos “filtros burbuja”, que reducen nuestra percepción del mundo exterior.

Se puede jugar con el algoritmo para diseñar el propio perfil, de manera que aprenda a enlazar con fuentes variadas y de prestigio. Hay que conseguir que los adolescentes sean capaces comprender que lo que aparece en sus redes solo es un fragmento intencional de la realidad, construido de forma artificial. No es que sea falso, pero sí que es incompleto, como acertadamente definió la novelista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie en *The danger of a single story*.

9. Evitar la radicalización

Uno de los efectos más preocupantes de la propagación de noticias falsas es la polarización social y la propagación de discursos del odio. Junto con la emotividad, la desinformación a menudo pretende radicalizar la sociedad y dividir a los ciudadanos en grupos enfrentados ideológicamente. En este sentido, los populistas son expertos en escoger las palabras y manipular los contextos para provocar reacciones emocionales entre los usuarios.

Pero el populismo se puede combatir con la alfabetización mediática. En el aula se pueden plantear análisis de texto basados en lenguaje populista y, a modo de juego, incitar a los jóvenes a distinguir los hechos de las opiniones, a detectar opiniones distintas y a comprender los fundamentos de cada postura, a rebatir opiniones, a distinguir opiniones argumentadas, a aumentar el número y la variedad de las opiniones, etc.

10. Autocensura y espiral de silencio

En contra de las previsiones más optimistas, internet ha provocado el resurgimiento de ciertos efectos perversos ya detectados en la sociedad de masas del siglo XX. La socióloga alemana Elisabeth Noelle-Newmann describió esta suerte de autocensura en su obra *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*.

La tesis de la autora es que, frente a la opinión dominante, el individuo tiende a guardar silencio y a reservarse su propia opinión, e incluso a plantearse la posibilidad de que sea él quien está equivocado frente a la mayoría.

Una suerte de espiral del silencio se ha instalado en la sociedad digital: el temor a sufrir linchamientos en las redes, a provocar rupturas indeseadas entre grupos de familiares o de amistades, etc., lleva con frecuencia a la autocensura y al miedo a expresar públicamente nuestras opiniones, lo que en última instancia representa una grave lesión del derecho fundamental a la libertad de expresión.

Para contrarrestarlo, debemos poner en valor la comunicación interpersonal en grupos reducidos de personas de confianza, instruir en el arte del debate y de la dialéctica, para aprender a plantear adecuadamente las ideas propias.

Asignatura inaplazable

La alfabetización mediática no solo es una asignatura pendiente de nuestros sistemas educativos, sino una particularmente inaplazable. Urge educar desde la infancia en el uso de herramientas de comunicación tan poderosas como las digitales.

No se trata de sembrar miedo ni de propagar un pensamiento negativo hacia las nuevas tecnologías; más bien al contrario: el reto consiste en comprender el potencial de estas herramientas y en asumir que las personas, desde la etapa escolar, necesitamos aprender cómo funcionan y cómo utilizarlas.

Este planteamiento también supone un desafío para los educadores, que necesitan formación específica en Comunicación Social para identificar las causas y los efectos de la desinformación. El objetivo es común y compartido: construir un futuro basado en el conocimiento de la verdad, en la libertad de opinión, en la democracia y en la garantía de la defensa de los derechos humanos.

Un canon literario sin mujeres: la censura curricular de la Comunidad de Madrid

La autora analiza cómo la Comunidad de Madrid ha cercenado el currículo de Literatura Universal de Bachillerato y cómo se ha empeñado en extirpar toda alusión a la perspectiva de género, renunciado, además, a promover el enfoque competencial, la autonomía de los centros y la educación inclusiva, como propugna la Lomloe.

GUADALUPE JOVER Lunes, 22 de Agosto de 2022

117 hombres y 9 mujeres: este es el balance del canon orientativo que propone la Comunidad de Madrid para la asignatura de Literatura Universal de Bachillerato.

Ni una sola de las 16 ganadoras del Premio Nobel de Literatura: ni Toni Morrison, ni Nadine Gordimer, ni Wisława Szymborska, ni Gabriela Mistral, ni Svetlana Alexiévich, que tan bien hubieran encajado en alguno de los itinerarios temáticos propuestos para la asignatura. Tampoco nombres ya consagrados del canon como las hermanas Brönte, George Eliot o Edith Wharton, en cuya obra tan fácil resulta espigar textos para el alumnado de Bachillerato. Ni siquiera en uno de los itinerarios reservados a la literatura testimonial y biográfica, subgénero especialmente cultivado por las mujeres, se cita una sola obra de autoría femenina: ni *El libro de la almohada* de Sei Shōnagon, ni *El cuaderno prohibido* de Alba de Céspedes, ni *Léxico familiar* de Natalia Ginzburg. Ni siquiera *Matar un ruiseñor*, de Harper Lee.

Basta un vistazo al índice de cualquier historia de la literatura para constatar que el canon heredado está conformado casi en exclusiva por autores y no por autoras. Precisamente por ello es necesario indagar en las causas de la escasez (o la invisibilización) de estas últimas, y procurar además que en la selección de títulos que conforman los itinerarios de lectura escolar se incorporen también obras escritas por mujeres, pues de otra manera la conformación de nuestros imaginarios está de antemano mutilada.

Los currículos de *Lengua Castellana y Literatura* de la Lomloe lo ponen fácil. Puesto que pretenden recuperar la centralidad de la lectura en el aula, invitando a partir de Bachillerato a la construcción de itinerarios que inscriban las obras objeto de lectura guiada en un doble eje, el diacrónico –a fin de atender a la evolución de los temas y formas de la creación literaria– y el sincrónico –para asegurar la aproximación al contexto histórico, cultural y artístico de las obras–, se renuncia a proponer un listado de obras canónicas, presuponiendo en los docentes el conocimiento de las mismas y confiando en su criterio a la hora de seleccionar ese puñado de textos sobre los que vertebrará la educación literaria del alumnado: pocas obras pero bien leídas, en un ejercicio que desplace el eje desde el “saber literatura” al “saber leer literatura”.

Para poder conjugar la calidad de las obras y su adecuación al horizonte lector adolescente, se ha optado por ampliar en la ESO el perímetro del canon literario escolar más allá de las fronteras nacionales y acoger además la literatura juvenil actual, renunciando a la pretensión de querer “darlo todo”. Por ello, y en coherencia con una de las piedras angulares de la ley, la igualdad de género, se advierte en diferentes momentos acerca de la necesidad de asegurar la presencia en dichos itinerarios tanto de autores como de autoras y de incorporar la lectura con perspectiva de género, sobre la que luego volveremos.

La Consejería de Educación madrileña ha reaccionado con furia, bien lo sabemos, contra cuanto tenga que ver con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas y su presencia en los cimientos de la Lomloe (desde la emergencia climática hasta la igualdad de género, entre otras muchas cuestiones relativas a los Derechos Humanos). Pero no deja de causar estupor imaginar a un técnico de la Consejería de Educación enarbolando un lápiz rojo y poniendo en el buscador palabras o expresiones como “autoras”, “escritoras”, “perspectiva de género”, para proceder a su inmediata eliminación. Claro que la redacción resultante es a veces, cuando menos, chocante. Baste un ejemplo. Así queda uno de los párrafos de la descripción de la competencia literaria tras suprimir la palabra “autoras” del binomio “autores y autoras”:

El diseño de itinerarios –en los que debe haber representación de autores ~~y autoras~~– reclama una planificación consensuada a lo largo de la etapa para asegurar la progresión y la complementariedad necesarias que permitan la adquisición gradual de las competencias interpretativas.

Puestos a tachar, mejor hubiera sido tachar el inciso entero. Más que una reflexión sobre el contenido de los enunciados, lo que revela esta forma de proceder es la obstinación en rastrear y censurar determinadas palabras prohibidas.

Lo mismo han hecho con el enunciado “lectura con perspectiva de género”, incluido entre las estrategias de interpretación que recogen los saberes básicos de todos los cursos, y que han sustituido por un impreciso “lectura desde diferentes perspectivas”. De manera análoga al empeño de la extrema derecha de subsumir la violencia de género en “todo tipo de violencia”, así el currículo madrileño pretende diluir la lectura con perspectiva de género en una formulación a todas luces confusa.

¿Por qué es importante el reconocimiento explícito de la lectura con perspectiva de género? Porque en un currículo que hace de la igualdad entre hombres y mujeres uno de sus enfoques prioritarios –así se define en el preámbulo de la ley–, es imprescindible la coherencia entre los objetivos fijados y los caminos transitados.

Así como la crítica feminista puso primero el acento en la necesidad de recuperar la obra de tantas mujeres invisibilizadas, pasó enseguida a analizar de qué manera la ficción literaria y audiovisual es un agente determinante en la construcción social de los géneros: de las expectativas de lo que significa ser hombre o mujer; de los roles asignados a unos y otras; del modo en que construimos nuestra sentimentalidad, tan

diferente para hombres y mujeres, y tan ajena a modelos que escapen a unas identidades de género monolíticas y a las relaciones amorosas no heterosexuales.

En esta construcción social de los géneros corresponde a la literatura un papel esencial. ¿Qué rasgos definen a los protagonistas masculinos de la literatura de aventuras? ¿Cuáles a sus protagonistas femeninas? ¿Serían intercambiables sus roles? ¿Qué “mandato” de género prevalece en los protagonistas masculinos de los dramas de honor calderonianos? ¿Cuál en las protagonistas femeninas de las infinitas historias de bellas y bestias? ¿El abnegado amor de ellas redimirá al monstruo que tienen por compañero? ¿Qué vigencia tiene todo ello aún hoy? ¿Es posible seguir leyendo en las aulas *Don Juan Tenorio* y no hacerlo con perspectiva de género?

Cada momento histórico, cada teoría crítica, ha privilegiado un tipo de acercamiento al texto: la crítica positivista ponía el énfasis en la obra como testimonio de un contexto histórico y cultural; la psicocrítica, como fruto del inconsciente del autor; el estructuralismo centraba su análisis en los aspectos puramente formales del texto; y las teorías de la recepción, en lo que el lector o lectora aporta al texto en función de su propia experiencia previa. Más recientemente, nuevas corrientes han enriquecido las perspectivas desde las que puede leerse un texto (la crítica feminista, los estudios poscoloniales, la ecocrítica, etc.). Algunas de estas miradas están muy arraigadas en la tradición escolar; otras, no tanto. Por ello, en un currículo que pone el foco, en consonancia con una mayor conciencia social acerca de las enormes desigualdades entre hombres y mujeres, en la igualdad de género, resulta necesario hacer mención explícita de una aproximación a los textos que tenga en cuenta esta precisa perspectiva.

Pero donde la obsesión antifeminista de la administración madrileña raya en la misoginia es en el currículo de *Literatura Universal* de Bachillerato, con el que abríamos este artículo. El decreto estatal de enseñanzas mínimas reconoce explícitamente el papel que a la escuela corresponde en la reconstrucción de un canon literario universal que ha excluido sistemáticamente la voz de las mujeres y de los pueblos no occidentales. De ahí que la competencia 5 de la asignatura aparezca formulada en estos términos:

Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid elimina la apelación a incorporar la experiencia de las mujeres a través de la lectura de la obra de escritoras (como de hecho hacen en su propuesta de canon), dejando así la formulación de esta competencia:

~~*Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.*~~

Pero desengañémonos. Tampoco encontraremos en su despliegue de obras y autores un solo autor no occidental –para qué hablar de autoras–: ni Naghib Mafouz, ni Chinua Achebe, ni Yasunari Kawabata, por citar tan solo, de nuevo, tres Premios Nobel de Literatura de tres entornos culturales bien diferentes. Es decir: la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no cumple siquiera con sus propias prescripciones.

Esta oposición frontal a cuanto tenga que ver con la igualdad de género no es sino uno de los muchos aspectos en que el currículo madrileño sabotea el marco establecido en el decreto estatal de enseñanzas mínimas, sabotaje que afecta al desarrollo curricular de todas las materias.

La reproducción de ingentes listados de contenidos en cada uno de los bloques de saberes básicos – inadecuados en muchos casos al grado de madurez de los estudiantes a que van destinados y a todas luces inabarcables– se carga, de un plumazo, tres de los pilares esenciales de la nueva ley. En primer lugar, su enfoque competencial (fruto, y ellos lo saben, de un consenso europeo, y no capricho del gobierno de turno), negando el tiempo y los procesos que requieren la consolidación de los aprendizajes y su movilización posterior. En segundo lugar, la autonomía de los centros, ya que no dejan margen alguno de decisión a los equipos docentes ni siquiera en la ESO. Y en tercer lugar, la apuesta por una educación inclusiva, pues dando la espalda a décadas de investigación de las didácticas específicas optan por la reproducción ciega de unos enfoques que se han revelado tan segregadores como estériles, tan contrarios a la equidad como a la calidad educativa.

Guadalupe Jover es profesora de Educación Secundaria

La Comunitat Valenciana no recurrirá finalmente la suspensión cautelar de ámbitos en 1º ESO

La Conselleria de Educación ha pedido finalmente a la Abogacía de la Generalitat que no presente recurso de casación a la medida dictada por el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana de suspender cautelarmente la obligación de agrupar asignaturas por ámbitos de conocimiento en 1º de la ESO.

EFE Jueves, 1 de Septiembre de 2022

La decisión de no recurrir se adopta “para introducir un clima de entendimiento durante las negociaciones con los sindicatos de la enseñanza y no añadir más dificultades al inicio del curso”, según fuentes de la Conselleria de Educación, que han destacado que creen “profundamente” en la enseñanza por ámbitos en el primer curso de la ESO.

“Consideramos que esta metodología facilita la transición del alumnado de Primaria a Secundaria, porque favorece un trabajo interdisciplinario, lo que facilita el aprendizaje competencial de todo el alumnado”, ha manifestado el secretario autonómico de Educación, Miguel Soler.

Soler ha asegurado que el trabajo por ámbitos “está dando unos resultados muy positivos, y las cifras lo demuestran” después de dos cursos aplicándolo, pues “se han incrementado en 5 puntos” las tasas de promoción del alumnado en el sistema educativo valenciano. El curso anterior pasó de curso el 89,4% del alumnado de primero de la ESO, ha explicado el secretario autonómico, quien ha recordado que además han sido unos cursos “muy duros marcados” por la pandemia y ha considerado que el trabajo por ámbitos ha sido “clave para acompañar al alumnado de esta etapa educativa”.

Los centros decidirán antes del 6 de septiembre si los aplican

Por su parte, los consejos escolares de los institutos deberán decidir si continúan aplicando o no la metodología por ámbitos y tendrán que remitir su decisión a la Conselleria el 6 de septiembre antes del mediodía, una vez finalizado el proceso de negociación con los representantes de la comunidad educativa tras la decisión del TSJ.

La Conselleria ha asegurado que el curso empezará el próximo 12 de septiembre “con total normalidad” y ha recordado que implantó hace dos cursos la enseñanza por ámbitos en primero de la ESO para “asegurar una buena transición” entre Primaria y Secundaria.

La consellera de Educación, Raquel Tamarit, ha explicado que antes de las vacaciones los centros habían organizado los horarios y el personal docente, con los más de 500 profesores y profesoras que se habían incrementado para garantizar la hora de coordinación al personal que imparte ámbitos y para la codocencia. Tras la decisión del TSJCV, la prioridad ha sido, según Tamarit, “garantizar” todos esos puestos de trabajo que se habían aumentado, buscar la fórmula para que ese profesorado esté en los centros donde había sido adjudicado y asegurar la no repetición de la adjudicación del profesorado de principios de agosto.

Las instrucciones que se han enviado este miércoles a todos institutos especifican que, en el caso de los centros de Secundaria públicos, tomará la decisión última de continuar en 1º de la ESO con la enseñanza por ámbitos el Consejo Escolar, y en el caso de los centros concertados quien ostente la titularidad. Los centros que decidan mantener esa organización curricular por ámbitos desplegarán la planificación que ya diseñaron en julio, y los que opten por no agrupar las materias en los ámbitos que tenían previstos deberán ajustar los horarios del alumnado y del profesorado correspondiente.

En este último caso, la hora lectiva que tenía adjudicada cada docente de ámbito para tareas de coordinación, así como las horas del profesorado de refuerzo asignado en cada centro para codocencia en los diversos ámbitos, se concertará para hacer tareas de codocencia en los grupos de 1º de ESO en las materias que cada centro considere más adecuadas. Estas instrucciones permiten también que la Conselleria pueda desplegar las adjudicaciones de profesorado de inicio de curso a principios de la próxima semana, con el objetivo de que el lunes 12 de septiembre los centros educativos cuenten con el personal docente necesario, según un comunicado de este departamento.



La justicia paraliza la obligación de los ámbitos en Valencia y Educación intenta una solución de compromiso

Un recurso planteado por UGT antes de final de curso ha supuesto que el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana haya paralizado la obligatoriedad de organizar por ámbitos el primer curso de la ESO que lleva vigente dos cursos en dicho territorio. Educación negocia con la comunidad educativa para que el curso comience con la mayor normalidad posible.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 30/08/2022

La batalla, ya claramente abierta, en contra de la obligatoriedad de organizar el primer curso de la secundaria obligatoria por ámbitos de conocimiento ha dado un paso más en la escalada. Finalizaba el curso pasado sin que Educación diera visos de negociar con los sindicatos o las asociaciones que llevan dos años intentando echar abajo dicha organización curricular.

El sindicato UGT presentó un recurso en el TSJCV en contra de la resolución sobre el currículo de secundaria que obligaba a los institutos de organizar 1º de ESO por ámbitos (algunas materias, no todas), Un paso jurídicamente mayor que el previo, que se había dado en las instrucciones de inicio de curso. La medida que, en su momento, nació al calor del confinamiento provocado por la Covid-19 se ha convertido en una piedra angular de la Conselleria.

El caso es que el Alto Tribunal ha decidido poner en marcha unas medidas cautelarísimas para paralizar la obligatoriedad de organizar por ámbitos el primer curso. Los centros, eso sí, podrán seguir organizándose así si lo prefieren.

Para Irene Murcia, presidenta de la Asociación OCRE la noticia es muy buena. La asociación lleva poco tiempo constituida pero nació con la fuerte convicción en la necesidad de paralizar esta parte de los ámbitos, su obligatoriedad, con la caída de los aprendizajes como motivación principal. Al menos, es esto lo que no paran de repetir. Una especie de aldea gala que se resiste a lo que parece una corriente mayoritaria en la Comunidad Valenciana.

En cualquier caso, Murcia sostiene que están contentos con la noticia de las cautelares aunque, efectivamente sospechan que muchas direcciones de centro se agarrarán a la posibilidad de continuar con los ámbitos para no tener que hacer variaciones en los horarios escolares que a estas alturas ya tienen cerrados.

De hecho, Educación negocia con sindicatos y organizaciones de la comunidad educativa para que el inicio de curso no se vea perturbado por la justicia. El personal contratado pensando en los ámbitos podrá permanecer en el centro aunque vote en contra para hacer otros trabajos de apoyo o desdobles, principalmente.

Javier González, responsable de Pública en a FeSP-UGT se muestra positivo ante, primero, las medidas del tribunal y, segundo, por el paso dado por Educación de llevar a la mesa de negociación una resolución que contempla la posibilidad de los claustros de elegir si adoptar ámbitos o no y, por otra parte, porque las nuevas contrataciones de este inicio de curso, da igual la decisión que se tome en los centros, no se verán menguadas en ningún caso.

UGT ha liderado, al menos en parte, la pelea en contra de la obligación de los ámbitos. Ahora esperan a ver el texto definitivo de la Resolución de Conselleria para ver qué pasa con el recurso que han interpuesto. El único problema, relativo según dice González, es ver si la decisión final han de tomarla los claustros o los consejos escolares de los centros. En cualquier caso, cree, no habrá cambios sustanciales en los centros sobre si se adoptan o no los ámbitos en relación a la situación que tenían prevista antes de las vacaciones.

El hecho de que las contrataciones previstas no varíen independientemente de las decisiones de los centros, ha centrado el comunicado conjunto de los cinco sindicatos con representación en la mesa sectorial: STEPV, ANPE, FECCOOPV, CSIF y UGT-Serveis Públics. Todos ellos de acuerdo con que no se toquen las plantillas para asegurar un inicio de curso sin problemas. Desde el STEPV, sindicato mayoritario en la comunidad, Marc Candela, su responsable, asegura que es buena noticia la no obligatoriedad, así como la garantía de la continuidad de las contrataciones. Eso sí, los acuerdos alcanzados afectarán, asegura, solo a este curso. Como nota positiva, la predisposición que han visto en Educación de negociar con los sindicatos todas las cuestiones relativas al personal.

Roberto es director en la Comunidad Valenciana. Es un nombre ficticio porque prefiere no dar el suyo. La crispación en relación al tema ha aumentado mucho en el último curso. «El marrón», como lo llama, les toca a las direcciones muy de lleno en ese estar entre el claustro y la administración.

Primero porque organizar los horarios no es tan fácil como parece y puede llevar unos cuantos días rehacer algo esta semana, como propone Educación (la decisión ha de tomarse antes del 6 y el curso comienza el 12). En un escrito enviado a los centros se propone que el martes de la semana que viene se hayan realizado claustros y consejos escolares extraordinarios en los que se decida si se hacen o no ámbitos este curso. Roberto se está planteando, incluso, si la votación es mejor a mano alzada o secreta, para evitar líos.

Para él, es muy posible que en su centro hasta quienes están en contra de los ámbitos voten a favor cuando les toque hacerlo para evitar complicaciones en el inicio de curso. Según su experiencia, los horarios pueden tardar días en cuadrar si el claustro es lo suficientemente amplio y los *desiderata* de profesores y profesoras lo complican lo suficiente. Y siempre parece necesario hacer ajustes para equilibrarlo todo. Es importante el equilibrio para que no haya nadie mano sobre mano mientras otras personas van desbordadas.

Algo parecido comenta Toni González Picornell, director del IES Pare Vítoria en Alcoi (Alicante), además de presidente de ADIESPV (Associació Directors/es dels Instituts d'Educació Secundària del País Valencià). Los últimos diez días se los ha pasado, como todas las direcciones de secundaria, en una tensa espera para conocer el fallo del Tribunal. Ahora (de camino a una reunión con Miguel Soler en el momento de la conversación), a la espera de conocer los detalles negociados con los sindicatos y, sobre todo, con la

incertidumbre ante las votaciones de claustros y consejos escolares que terminarán por decidir quién trabaja por ámbitos y quién no.

Desde la Conselleria siempre han definido la organización por ámbitos porque, aseguran, favorece el tránsito desde la primaria; porque ayuda a generar conocimientos aterrizados, o porque conecta unas disciplinas con otras. Desde la Asociación OCRE la critican porque no han recibido la formación suficiente, ni los medios adecuados y, sobre todo, porque entienden que rebaja los contenidos que se imparten, principalmente, porque docentes de especialidades concretas han de dar clase de otras especialidades sin tener por qué tener ni dea del tema concreto.

Para González Picornell los ámbitos han tenido efectos positivos, una medida de «éxito educativo para el alumnado», asegura. Han vivido, durante los dos últimos años, un intenso debate pedagógico que entiende que ha sido positivo sobre los pros y los contras de trabajar o no por ámbitos.

Desde la Confederación de familias Gonzalo Anaya aseguran que su apuesta está por continuar con los ámbitos como una medida positiva que puede mejorar la motivación del alumnado así como hacer posibles metodologías diferentes en secundaria. También como una forma de mantener una mayor comunicación de las familias con los centros y viceversa. En el horizonte, ahora mismo, está conocer si las familias podrán o no tener peso en la toma de decisión sobre si los centros continúan o no con los ámbitos.

Rubén Pacheco, presidente de la Confederación asegura que la situación a la que se ha llegado es triste. Nunca debería haberse judicializado esta situación, como ya pasara con otros asuntos como las ratios o el plurilingüismo. Entre otras cosas porque se entra en la «tómbola» del juzgado al que llegan las diferentes causas.

Por otra parte, defiende la necesidad de que toda la comunidad educativa (incluidos alumnado y familias) tengan voz y voto en la decisión que determinará que cada centro continúe o no con los ámbitos este curso. De hecho, exige que esto sea así y critica que algunos sindicatos hayan abogado porque sean los claustros y no los consejos escolares los órganos defensorios finalmente.

Pacheco afirma que habría que darle un tirón de orejas a la Administración por no haber tirado adelante con algún tipo de evaluación del proceso y resultados de la implantación de los ámbitos, independientemente de que la situación haya sido más o menos complicada en los centros. Asegura que, en este sentido, podría haber hecho uso, por ejemplo, de las universidades para realizar esa evaluación de manera que hoy por hoy, con datos más o menos fiables, se podría haber evitado la judicialización de la situación.

A pesar de que Educación se comprometió a hacer una evaluación del impacto de la medida, han pasado dos cursos y todavía no se ha realizado. La última razón fue evitar un sobreesfuerzo a las direcciones de tener que rellenar el cuestionario que estaba previsto. Más allá del número de aprobados no se conoce el impacto real sobre los aprendizajes del alumnado que ha pasado por los ámbitos en los dos últimos cursos. Educación dice que ha sido muy bueno. La Asociación OCRE asegura que quienes dan clase en 2º de ESO han notado una bajada de los conocimientos y la asocian a esta organización. Reclaman, eso sí, que la evaluación se haga para poder tener más y mejores elementos de juicio.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Directivos escolares: una responsabilidad mal pagada

Los colectivos de directores, jefes de estudios y secretarios denuncian que, en los últimos años, sus funciones se han ido incrementando, mientras que los sueldos se han quedado estancados. Demandan la profesionalización de sus funciones y un incremento de las horas de dedicación a estas labores

Mar Lupión Torres. 01.08.2022

El verano está más que avanzado y hace ya muchas semanas que las clases terminaron, los boletines de notas se entregaron y las aulas quedaron vacías. Sin embargo, la actividad no cesa en el Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Santo Domingo de Algete (Madrid). Su director, Óscar Martín Centeno, nos atiende con un ojo puesto en la obra que están realizando en las instalaciones: «podemos charlar ahora porque después tengo que abrir a los pintores. Fijaos en las fechas que estamos (22 de julio) y tanto mi equipo directivo como yo seguimos aquí».

Ocorre lo mismo en el IES Antonio Domínguez Ortiz, en Madrid. David Izquierdo, el director, nos habla de «jornadas de 60 horas durante el curso y fines de semana trabajando. Además, como ves, se trabaja en julio y en agosto. No hay mes que no estemos trabajando porque tenemos que revisar plantillas que nos van adjudicando y, si hay obras, hay que atenderlas. La última semana de agosto ya tienes que estar incorporado para preparar el 1 de septiembre». Lamenta que «al final, las vacaciones se reducen a 10 días en los que no dejas el teléfono apagado porque no puedes, es tu obligación, como cualquier ejecutivo de cualquier empresa».

Los equipos directivos de los colegios e institutos españoles asumen una gran carga de trabajo y responsabilidades que, a su juicio, no está remunerada en proporción a las funciones que desempeñan. David Izquierdo, además de ser la cabeza visible del IES Antonio Domínguez Ortiz, es presidente de la Asociación

Profesional de Directivos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Nos explica que, a grandes rasgos y con diferencias entre comunidades autónomas, «un director recibe un complemento específico singular de dirección de algo más de 583€ en el módulo fijo y de 0,56€ por alumno en el módulo variable. No se hace distinción de las características de los centros ni de sus particularidades. Un jefe de estudios o un secretario reciben un 60% de ese complemento de dirección». Insiste en que son cantidades que «si las comparas con el desempeño que recibe cualquier persona dentro del centro, por ejemplo, un jefe de departamento con 8 o 10 miembros, ya está por encima de los 200€. Desde luego, la económica no es la razón que nos mueve a desempeñar estas funciones». Asegura que «lo hemos comentado muchas veces con la Administración porque lógicamente lo que uno cobra no está acorde al volumen tan grande de responsabilidades que se tienen, pero ellos consideran que sí, que está bien remunerado». Francisco Javier Bellón, vicepresidente de APRODIR defiende que «tenemos un poder de influencia muy grande y a nivel económico no se ve reflejado. Nuestro centro —ejerce como director del IES julio Verne de Leganés- es complejo porque tenemos FP y Secundaria. Los procesos administrativos son mucho más complicados y se nos trata igual a nivel salarial».

La queja en términos salariales es algo generalizado desde hace años entre quienes conforman los equipos directivos. Toni González Picornell, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos Escolares y director del IES Pare Vitòria de Alcoy (Alicante), señala que «el complemento salarial de cargo directivo no está de acuerdo con las funciones que asumimos diariamente a lo largo de todo el año. Hay que tener en cuenta que el punto de partida de la dirección es la asunción de toda la responsabilidad de todo el centro y se convierte en una vocación más que en la motivación económica. En las últimas tres décadas del sistema educativo, la sociedad misma ha hecho un cambio muy significativo y los centros, cada día, tenemos más responsabilidades y obligaciones que recaen sobre la dirección». Por ejemplo, apunta a que «hablamos de que en las comunidades en las que las responsabilidades se recogen en la normativa, ves cómo se suceden las letras del abecedario a la hora de enumerarlas y siempre añade la frase de y las diferentes cuestiones que plantee la propia autonomía».

«En general, todos los compañeros te dirán que no está bien pagado porque la carga de responsabilidad que supone es muy grande y las horas de dedicación —otro caballo de batalla- son pocas y están reguladas de manera distinta según la comunidad autónoma», nos cuenta Vicent Mañés, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos de Infantil y Primaria. En el caso de la Comunidad Valenciana «es una normativa del año 1992 y en mi centro las horas asignadas son de 9 para el director y 6 para el jefe de estudios y secretario. Es decir, entre los tres tienen 21 horas para dedicarlas al cargo y lo demás son horas lectivas».

Miguel González Dengra, presidente de la Asociación de Directores de IES de Andalucía (ADIAN) coincide en afirmar que los sueldos «son insuficientes, sobre todo porque en los últimos 10-12 años las responsabilidades que se han ido añadiendo a la dirección y a los equipos han aumentado exponencialmente. Las remuneraciones, sin embargo, no han subido en consonancia con las funciones que vamos adquiriendo. Es insuficiente tanto económicamente como las horas de dedicación que nos dan».

Aumentan las responsabilidades, pero no los sueldos

Lo cierto es que el compendio de tareas de los equipos directivos es una especie de cajón de sastre en el que prácticamente todo tiene cabida. David Izquierdo nos enumera algunas de ellas: «atendemos la convivencia, que cada vez es más complicada porque hay muchas cuestiones nuevas que están surgiendo y que antes no existían, que acaparan más tiempo y para las que no estamos preparados. Estamos en contacto con los servicios sociales y con Fiscalía y, a la vez, tenemos que atender al personal. Tenemos que ser arquitectos, encargar obras y construcción de espacios, pedir presupuestos, contactar con profesionales, reunirnos con licitadores, etcétera». Además de todo esto, se encargan de cuestiones curriculares, pero reconocen que el resto de actuaciones ya ocupan la mayor parte de su tiempo a diario. Miguel González (ADIAN) alude también a que los directivos escolares «somos la representación de la Administración en el centro y, a la vez, los representantes del centro ante la administración. Esta doble función marca nuestra relación con todos estos actores, tanto administración, como compañeros, familias y alumnado. Aparte de eso, tenemos la responsabilidad de la organización de la vida diaria del centro, que abarca la atención al alumnado, organización de los horarios generales del centro e individuales, atender la convivencia, atender a las familias. Es un campo de acción bastante grande».

Por si fuera poco, la llegada de la pandemia a nuestras vidas también ha añadido peso a la mochila de los equipos directivos. Sonsoles Salazar, de la Asociación de Directores de Infantil y Primaria de Andalucía (ASADIPRE) reconoce que «en los últimos años hemos tenido que incluir en nuestra labor los protocolos COVID y asumir la coordinación COVID. Esto ha supuesto echarnos a los hombros una gran responsabilidad, la intranquilidad de cuando comenzamos, los casos, la situación de los alumnos. Ha sido desproporcionado. Me consta que ha habido directores que han dimitido porque la carga ha sido excesiva».

Óscar Martín, director y presidente del Consejo de Directores de Madrid nos relata cómo, en los últimos años, se ha ido produciendo una ampliación del trabajo burocrático en los centros: «llama la atención si tenemos en

cuenta la parte digital que venía para ayudar. Lo que ha ocurrido en realidad es que muchos procesos se han duplicado y hay que llevarlos a cabo tanto en digital como en papel. Suelen ser procesos bastante tediosos y largos en el tiempo. Lo que podría ser una matriculación sencilla utilizando herramientas digitales, se convierte en un proceso tremendo de trabajo».

La profesionalización de la dirección escolar

Desde las asociaciones de directivos no solo analizan los problemas, sino que llevan ya muchos años inmersos en la búsqueda de soluciones. Todos tienen claro que la mejora de sus condiciones laborales y de la calidad educativa pasa por una profesionalización de la función directiva. De hecho, la OCDE en su informe TALIS de 2018 sitúa el liderazgo escolar como el factor a nivel de escuela más importante en cuanto a su influencia en el desarrollo de los estudiantes, que unido a la gobernanza y la autonomía, definen las claves de la profesión directiva.

Desde FEDADI están trabajando en un documento en estos términos, en el que se plantea «una formación previa de la persona que se postule al cargo directivo, una formación inicial y una formación continua. Además, planteamos la posibilidad de que exista un mentor o tutor con cierta experiencia en la dirección para orientar a quien se incorpora. Uno no nace ya como director, es el paso del tiempo y la experiencia las que crean ese perfil que vas corriendo diariamente. En esa profesionalización ha de recogerse la selección y evaluación de la dirección, del reconocimiento a la dirección y de las competencias que ha de tener».

En APRODIR abogan por mirar a la literatura académica internacional: «vamos a poner en marcha un estudio junto con la Universidad Complutense de Madrid para analizar las funciones, competencias, conocimientos y cualidades de un equipo directivo. Hay que intentar potenciar el tiempo que dedican al aprendizaje y enseñanza, ya que la mayoría se dedican a cuestiones administrativas y de gestión. Hay que generar un marco muy claro en el que se desarrolle la función, con una formación de acceso y continua rigurosa. Dar autonomía real y actualizar una normativa en muchos casos del año 96 con cosas que no son acordes a la realidad. Proponemos la implantación de un período de prácticas y mentoría en el primer año del ejercicio de la función directiva para que los centros no se resientan en el cambio de un equipo directivo a otro».

Vicent Mañés considera necesario que los cargos directivos «estén insertos dentro de una carrera docente, una carrera profesional que no existe a día de hoy». Advierte, eso sí, que no hay que confundir la profesionalización con la creación de un cuerpo separado de directores: «creemos que tiene que haber un modelo mixto en el que haya una carga pedagógica y didáctica con la que los equipos directivos no se alejen de la docencia, pero que su función principal esté bien recogida y que exista un modelo de dirección. Ahora hay un compendio de funciones, pero necesitamos un modelo. Para ello tenemos que hablar de carga docente, perfil profesional, qué requisitos y cualidades ha de tener la persona, no ser simples burócratas o gestores administrativos».

Óscar Martín reflexiona sobre la gestión de los centros educativos y nos asegura que «no deja de ser algo bastante similar a la gestión de una empresa, pero con algo muchísimo más sensible y con lo que tienes que tener muchísimo más cuidado, que son los estudiantes». Cree que la autonomía de los centros es fundamental, pero la califica de «utopía» ahora mismo.

Critica que «las leyes orgánicas siempre hablan de aumentar la autonomía, peor nunca es así. Solo hay que hacer una comparación con la que tienen en cualquier país europeo como el Reino Unido, Italia o Alemania. Pasa igual con las retribuciones». Insiste en que los equipos directivos españoles «no tienen un porcentaje mínimo a la hora de poder seleccionar personal. Tienes un proyecto que plantea un cambio significativo, ni siquiera puedes reclamar a una persona. Tu autonomía de cara a la gestión de los recursos humanos es nula y de cara a la gestión de recursos materiales está bastante reducida. Eso significa que la autonomía de centro en nuestro país es increíblemente menor. Es sorprendente que sigamos así con todos los cambios de leyes que tenemos. La realidad es declaración de intenciones, pero ni recursos ni articulaciones que favorezcan o permitan dicha autonomía».