

## ÍNDICE

[ANPE reclama frente al Congreso que los partidos "dejen de realizar un uso partidista e interesado de la educación"](#) **EUROPA PRESS**

[La experiencia será el mérito más valorado en la próxima OPE de Educación](#) **EL CORREO**

['Boom' en la FP: el número de alumnos matriculados se dispara un 45% en una década y ya supera el millón](#) **EL MUNDO**

[Institutos ahogados por las facturas de la luz: "Sin más dinero de la Generalitat no podremos pagar la calefacción"](#) **EL PAÍS**

[Caos entre el profesorado en el comienzo de curso: "No podemos cambiar programaciones en diez días"](#) **ELDIARIO.es**

[STEs-I critica la "falta de presupuesto" de la LOMLOE para la universalización del primer ciclo de Infantil](#) **E. PRESS**

[La república independiente de mi colegio](#) **EUROPA PRESS**

[La Educación no consigue recuperarse de los recortes que el PP impuso por decreto hace una década](#) **ELDIARIO.es**

[España mejora lentamente su nivel educativo: el 28% de las personas entre 25 y 34 años tienen como máximo la ESO](#) **EL PAÍS**

[La OCDE advierte de que el 28% de los jóvenes españoles no tiene terminado el Bachillerato ni la FP, el porcentaje más alto de la UE](#) **EL MUNDO**

[El Sindicato de Estudiantes convoca una huelga general estudiantil el 27 de octubre en defensa de su salud mental](#) **EUROPA PRESS**

[La ley Celaá, una ley 'woke'](#) **EL DEBATE**

[Los técnicos apuran las reuniones para probar la nueva selectividad en junio](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[España es el sexto país que menos clases suspendió por la covid](#) **SUR**

[Si tu familia está desahogada estudiarás Medicina y dobles grados, si no, Óptica o Educación](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba integrar a los profesores técnicos de FP con grado universitario en el cuerpo de Secundaria](#) **EUROPA PRESS**

[La nueva Selectividad tendrá criterios comunes de corrección en todas las autonomías](#) **EL MUNDO**

[El 90% de los colegios concertados cobra cuotas a las familias pese a que lo prohíbe la ley](#) **ELDIARIO.es**

[El Gobierno quiere incrementar un 6,6% la partida para Educación en 2023 hasta 5.354 millones de euros](#) **E. PRESS**

[La transformación educativa empieza con el profesorado](#) **EL PAÍS**

[Educación hará entre abril y junio de 2023 una prueba piloto de la nueva selectividad](#) **EUROPA PRESS**

[Docentes públicos claman contra la futura ordenanza de traslados por suponer un agravio entre funcionarios](#) **EL DEBATE**

[Dimite el responsable de la FP gallega.](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Transición ecológica en la escuela: educación, edificios y entornos escolares](#) **THE CONVERSATION**

[¿Por qué hay personas más resilientes que otras?](#) **THE CONVERSATION**

[Andy Hargreaves: "Se enseñan contenidos que ya no son relevantes"](#)

[Escuelas Católicas descarta que las bandas latinas sean un problema en los colegios](#) **MAGISTERIO**

[Escuelas Católicas califica de "tendencioso y sesgado" el informe sobre las cuotas de los centros concertados](#) **MAGISTERIO**

[Las clases altas con estudios universitarios tienen más prejuicios sobre la FP](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La necesaria humanización del profesorado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Aprobado el RD que permitirá a los profesores técnicos de FP con titulación universitaria acceder al grupo A1](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Jonathan Osborne: "Repetimos que hay que fomentar el pensamiento crítico, pero no podemos juzgar lo que desconocemos"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El rompecabezas de cuadrar horarios laborales y escolares: «Las familias con poder adquisitivo concilian mejor»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[«El suspenso y la repetición forman parte del ADN del sistema educativo español»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## **ANPE reclama frente al Congreso que los partidos "dejen de realizar un uso partidista e interesado de la educación"**

MADRID, 29 Sep. (EUROPA PRESS) –

Delegados del Sindicato Independiente ANPE se han concentrado ante el Congreso de los Diputados para "requerir urgentemente a todos los partidos políticos allí representados que dejen de realizar un uso partidista e interesado de la educación". "Ahora más que nunca la educación ha de ser una cuestión de Estado, nuestra sociedad se ve sometida a una grave crisis social y económica", ha señalado el presidente del sindicato, Francisco Venzalá.

Asimismo, ha reiterado la necesidad de "trabajar hacia la consecución, si no de un pacto educativo, al menos trabajar hasta alcanzar un acuerdo de mínimos sobre los que se sustente la verdadera y necesaria reforma que nuestro sistema educativo necesita, contando con la opinión y la colaboración activa del profesorado".

Durante la concentración, ANPE ha hecho entrega a los grupos parlamentarios de su manifiesto en el que refleja la actual situación que atraviesa el sistema educativo y las condiciones profesionales y socio laborales del profesorado. El texto reitera la necesidad de "preservar la educación de la permanente y cada vez mayor confrontación política e ideológica". "Una educación que es utilizada como arma arrojadiza entre las diferentes opciones políticas y que lastran cualquier posibilidad de pacto o acuerdo que otorgue mejoras, estabilidad y perdurabilidad a nuestro sistema educativo y a las condiciones sociolaborales de los docente", critica.

El sindicato ha trasladado a los representantes políticos "el hartazgo del colectivo docente y de gran parte de la sociedad ante una situación que, lejos de remitir, tiende a alcanzar de forma progresiva mayores cotas de enfrentamiento, crispación y desacuerdo". Asimismo, considera que la educación "ha de ser una cuestión de Estado y, ahora más que nunca, en unos momentos difíciles donde la sociedad se ve sometida a una grave crisis social y económica, es necesario altura de miras y situar la educación como una verdadera prioridad en el centro de sus políticas".

"Debemos garantizar el futuro de nuestro país y ello pasa por otorgar una buena formación a nuestros jóvenes. Es el momento de apartar diferencias y trabajar hacia la consecución, si no de un pacto educativo, al menos trabajar hasta alcanzar un acuerdo de mínimos sobre los que se sustente la verdadera y necesaria reforma que necesita nuestro sistema educativo", señala el manifiesto.

## **EL CORREO**

### **La experiencia será el mérito más valorado en la próxima OPE de Educación**

*La convocatoria ofrecerá 3.178 plazas para estabilizar el empleo y hacer fijos a docentes interinos*

TERRY BASTERRA. Bilbao. Viernes, 30 septiembre 2022, 13:05

El Departamento de Educación acaba de hacer público el criterio que seguirá para valorar los méritos en la próxima OPE 'blanda' dotada con 3.178 plazas y con la que se busca reducir la temporalidad en la administración pública. El más valorado será la experiencia. Hasta un máximo de 7 puntos podrán sumar los aspirantes que lleven diez años o más trabajando como docentes interinos en la red de escuelas públicas vascas.

El otro mérito por el que mayor puntuación se podrá obtener -hasta 5 puntos- será el haber logrado aprobar una o varias oposiciones anteriores, aunque la nota obtenida fuese insuficiente para acceder a una de las plazas ofertadas en aquellas convocatorias. También sumarán haber realizado cursos de formación permanente y de perfeccionamiento.

El tercer mérito que contempla Educación para esta oposición es el formación académica. Dotada con hasta 3 puntos, valora el expediente académico, los postgrados y doctorados realizados por el aspirante, los premios extraordinarios recibidos o el estar en posesión de otras titulaciones universitarias o en Enseñanza Especial y Formación Profesional.

#### *Criterio*

Estos serán los tres criterios que serán puntuados en esta convocatoria, según ha indicado el Departamento de Educación. El máximo que se podrá obtener serán 15 puntos. Los aspirantes que cumplan los requisitos podrán presentar entre el 3 y el 31 de octubre sus solicitudes y la documentación que acredite los méritos de los que son poseedores.

Por cuerpos docentes estas 3.178 plazas que convoca la Consejería se reparten de la siguiente manera: 1.532 para profesores de Secundaria, 1.298 para el cuerpo de maestros, 260 para profesores de FP, 44 para docentes de las escuelas oficiales de idiomas, 22 para profesores de música y otras 22 para los de plástica y diseño.

## EL MUNDO

### 'Boom' en la FP: el número de alumnos matriculados se dispara un 45% en una década y ya supera el millón

La media de crecimiento desde 2019/20 a 2022/23 es del 6,7%, así los estudiantes podrían alcanzar el próximo año la cifra de 1,8 millones

MARÍA ALBALAT BELLO. Viernes, 30 septiembre 2022

La red de centros formativos privados Medac ha puesto en los coches de Cabify unos anuncios publicitarios que pretenden atraer a los jóvenes con este reclamo: «¿Todavía piensas que la FP es para torpes? ¡Espabila, cateto!», les exhorta. La campaña es un reflejo de la 'burbuja' en la que está sumida la Formación Profesional, que ha visto cómo la demanda se multiplicaba en la última década. En el curso 2013/14 se registraron 791.000 alumnos matriculados, una cifra que, según los últimos datos oficiales, alcanza ya los 1,08 millones y supone un incremento del 45%.

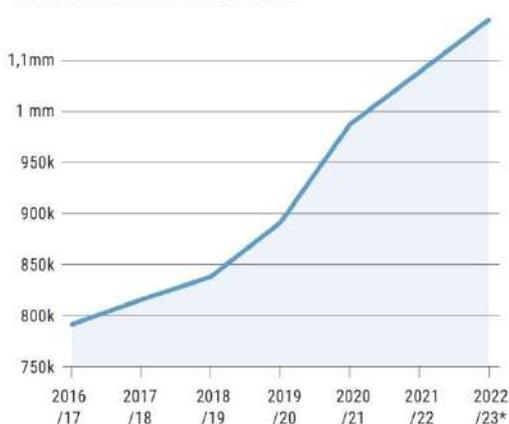
La cifra de alumnos de 2013/2014 están cerca de duplicarse. De hecho, si la tendencia de aumento de matriculaciones se mantiene como los cuatro últimos años, podría producirse el próximo año. La media de crecimiento desde 2019/20 a 2022/23 es del 6,7%, así los estudiantes podrían alcanzar el próximo año la cifra de 1,8 millones.

Santiago García, secretario general de la patronal privada Confederación Española de Centros de Enseñanza, constata la existencia de un 'boom' que ha batido todos los récords en el último curso y que explica por la mejora en los datos de empleabilidad, el desarrollo legislativo de la FP Dual (un modelo que alterna la formación en el centro educativo y la empresa con prácticas remuneradas desde el primer día), el trabajo conjunto de todos los agentes institucionales, el respaldo que le han dado los empleadores, las reiteradas campañas de publicidad del Ministerio de Educación y las CCAA y el boca a boca que se ha ido transmitiendo entre los estudiantes.

Según el Informe de Empleo de Adecco, la FP se ha convertido «en el nivel formativo más demandado por las empresas españolas, por delante de las titulaciones universitarias». En total, el 36% de las ofertas publicadas por las empresas busca candidatos con esta formación

Los datos del Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank añaden que la población ocupada con titulación de FP en 2021 fue del 24%, más de dos puntos por encima de la tasa de 2016. Mientras, la población con titulación de FP en desempleo en el mismo año fue del 13%, cuatro puntos menos que cinco años atrás.

**ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL**



(\* Previsión)

FUENTE: Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
D.S. | EL MUNDO GRÁFICOS

Álvaro Palomino, de 22 años, ha encontrado trabajo en Amazon tras terminar un ciclo superior de dos años de duración en Administración de Sistemas Informáticos en Red en el colegio concertado Andel de Alcorcón (Madrid): "Mucha gente me decía que estudiase Ingeniería, pero yo quería unos estudios que se acercasen a la realidad laboral y no tan centrados en las Matemáticas, que nunca se me han dado bien", afirma. Tras terminar Bachillerato, se planteó estudiar un grado universitario: "Psicología me llamaba un poco la atención y ADE lo estudiaba mi hermana". Sin embargo, reconoce que su pasión era la Informática y el título que estudió finalmente encajaba perfectamente con sus necesidades.

María Garrido, valenciana de 29 años, estudió Magisterio y Pedagogía en la Universidad Católica de Valencia tras acceder a través de un grado medio y después un grado superior. "No llevaba bien el instituto, porque se basaba demasiado en la teoría y no captaba mi interés", admite. Así que, optó por esta vía porque "podía llegar al mismo sitio" estudiando algo más especializado y pegado a

aquello a lo que se quería dedicar. "Aunque fuese un camino más largo, me alegro de haberlo tomado, fue una forma de reconducir mi futuro", dice

Las administraciones públicas llevan trabajando en los últimos años para mejorar la calidad de la enseñanza de FP. Tanto que, en 2018, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pasó a llamarse Ministerio de Educación y Formación Profesional para poner "en valor esta modalidad educativa".

El Ministerio ha aumentado ligeramente este año un el presupuesto bajo el lema "2022, el año de la nueva Formación Profesional". La cantidad destinada es de 2.299 millones de euros, es decir, 660 millones más que

en 2021 y 1.160 millones más que en 2019. Sin embargo, pese al notable aumento de alumnos, todavía no se ha alcanzado los niveles europeos en matriculaciones de grado medio o superior. En el caso de Alemania la media se encuentra 12 puntos por encima o Italia que supera el 50% de estudiantes matriculados, según los datos de 2020 de Eurostat. El ranking lo lideran Serbia o Eslovenia, que alcanzan el 70%.

"Los gobiernos deben seguir invirtiendo para alcanzar los niveles centroeuropeos", señala García. De hecho, España es el octavo país con menor tasa de alumnos matriculados en FP de grado medio y superior, con el 37%. En el caso de Alemania y Suiza, la media se encuentra 12 y 26 puntos porcentuales por encima. En Italia se supera el 50% de estudiantes matriculados, según los datos de 2020 de Eurostat. El ranking lo lideran Serbia o Eslovenia, que alcanzan el 70%.

### CICLOS DE GRADO MEDIO CON MÁS MATRICULACIONES

Gestión Administrativa	48.093
Cuidados Auxiliares de Enfermería	45.259
Sist. Microinformáticos y Redes	36.628
Electromecánica de Vehículos Automóviles	20.830
Atención a Personas en Situación de Dependencia	20.803
Actividades Comerciales	18.155
Instalaciones Eléctricas y Automáticas	17.411
Farmacia y Parafarmacia	16.057
Conducción de Actividades Físicas en el Medio Natural	14.475
Cocina y Gastronomía	11.856

### CICLOS DE GRADO SUPERIOR CON MÁS MATRICULACIONES

Administración y Finanzas	47.614
Educación Infantil	26.749
Enseñanza y Animación Sociodeportiva	19.961
Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	17.633
Integración Social	16.990
Administración de Sistemas Informáticos en Red	16.913
Desarrollo de Aplicaciones Web	14.819
Automoción	11.589
Laboratorio Clínico y Biomédico	11.517
Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear	10.195

### LA PRIVADA, AL ALZA

Los datos del Ministerio apuntan a un crecimiento tanto de los alumnos matriculados en centros públicos como privados, aunque en estos últimos el aumento es más pronunciado. En concreto, desde el curso 2015/16 hasta 2020/21 los alumnos de centros públicos han aumentado un 15%, mientras los privados, un 50%. Los centros públicos son los que más han crecido en grados básicos, un 21%; y los centros privados, en los grados superiores (72%).

El incremento en la demanda y la insuficiencia de recursos públicos han provocado que muchos alumnos recurran a centros privados. García señala que esta situación entra dentro de la normalidad en la "colaboración público-privada". El pasado junio, la ministra Pilar Alegría reivindicó esta cooperación. «Es importante que las administraciones públicas planteen visiones a largo plazo, fuera de ciclos electorales», apuntó en la presentación de un estudio de CaixaBank.

Las familias profesionales donde hay más matriculaciones son Sanidad, Administración y Gestión, e Informática y Comunicaciones. Según los datos oficiales, el ranking cinco titulaciones de grado superior con más matriculaciones acumulan el 32% del alumnado: Administración y Finanzas, Educación Infantil, Enseñanza y Animación Sociodeportiva, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma e Integración social.

Mientras, en los grados medios las cinco más cursadas representan el 49% e incluyen Gestión Administrativa, Cuidados Auxiliares de Enfermería, Sistemas Microinformáticos y Redes, Electromecánica de Vehículos Automóviles y Atención a Personas en Situación de Dependencia.

En conclusión, el perfil de un estudiante de Formación Profesional es de un hombre de 19 años, que cursa un grado superior de forma presencial en Administración y Finanzas, en un centro público en Barcelona.

## EL PAÍS CATALUÑA

### Institutos ahogados por las facturas de la luz: "Sin más dinero de la Generalitat no podremos pagar la calefacción"

*Los centros de secundaria empiezan a recortar gastos, preocupados por la llegada del invierno*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 30 SEPT 2022

El aumento del coste de la luz afecta a familias, empresas... y también a los centros educativos, especialmente los institutos. Las facturas de las escuelas de primaria las asumen los ayuntamientos, pero en los centros de secundaria las pagan ellos de sus presupuestos, en base a lo que reciben de las administraciones. El problema es que casi se ha triplicado el importe de estas facturas y los centros se están quedando sin dinero. Muchos

han empezado a recortar gastos e incluso alguno ha dejado de pagar algún recibo. Y se acerca el temido invierno. “Si no recibimos más dinero de la Generalitat no podremos pagar la calefacción”, advierte un director del área de Girona, que prefiere no identificarse.

Los presupuestos de los institutos se nutren, principalmente, de la aportación de la Generalitat para cubrir los gastos de mantenimiento y de lo que pagan las familias en forma de cuotas, aunque se trate de centros públicos. La gran parte de los ingresos, normalmente, se los come los gastos de limpieza, aunque también suponen un buen mordisco las facturas de los suministros y las tareas de mantenimiento. El problema ha surgido, como en cualquier otra economía doméstica, cuando los gastos se disparan de golpe, pero no entran nuevos ingresos.

Es lo que le ha sucedido a un instituto de Girona, aunque su ejemplo se repite en muchos otros de cualquier territorio. Su director explica que antes de la gran subida de la luz pagaban una factura de unos 1.500 euros cada dos meses. “Hemos llegado hasta los 4.500, y aunque ahora ha bajado un poco, nos ha ahogado”, admite este docente, que también prefiere no identificarse. Han llegado a tal situación que incluso se han visto obligados a devolver alguna de las facturas y, con la mirada puesta en el invierno, los temores crecen. “Actualmente los gastos que tenemos superan la dotación que recibimos del departamento. Así que si no nos llega más dinero de la Generalitat no podremos pagar el gasoil de la calefacción”, admite.

El instituto se halla en un edificio antiguo y con un deficiente aislamiento térmico, cosa que aumenta el consumo energético. Tampoco les ayuda, añaden, una disminución en los ingresos. “El año pasado teníamos una dotación de gastos por la covid, pero este año tenemos menos dinero, pero más gasto”, incide el docente. Para atajar la salida de dinero, han tenido que recortar otras partidas. “En mantenimiento vamos a mínimos. Cosas como la pintura o desperfectos pequeños no se están arreglando. Si dura mucho tiempo esta situación, entonces habrá una sensación de dejadez del centro”, lamenta.

La calefacción preocupa también en centros ubicados en zonas de montaña. Desde uno del Pirineo leridano detallan que cuentan con una dotación de 70.000 euros, la mitad de la cual se va a limpieza. Por un problema tras el cambio de proveedor de electricidad les llegó una factura de 18.000 euros, que les trastocó todas las previsiones. Los recibos de la luz llegan cada 15 días y su importe se ha triplicado. “Con lo que nos da la Generalitat tenemos solo para pagar las facturas”, admite el equipo directivo, quien también prefiere no identificar el centro. En esta zona, el frío empieza a arreciar y en octubre ya acostumbran a encender la calefacción. “Estamos muy preocupados por la factura del gas”, añade.

No solo los suministros se han encarecido. También el material, desde el papel, los bolígrafos, los borradores... Hasta ahora, muchos centros habían echado mano de los remanentes que les quedaban de años anteriores para cuadrar los balances. “Pero ya no nos queda, así que hemos tenido que cerrar el grifo. El contrato de limpieza no lo podemos pagar, así que hemos tenido que licitarlo de nuevo para bajar el precio. No encendemos todas las luces, ni podemos comprar ciertas cosas, tampoco los robots para hacer robótica... No sé cómo lo vamos a hacer”, expresan preocupados desde este centro pirenaico.

Un instituto en Tarragona explica que la factura de la luz “cada mes es una sorpresa”. “Antes podías prever qué pagabas, pero ahora no puedes contar con una cifra concreta”, lamenta la directora. Como en otros casos, también están subsistiendo con los remanentes y ajustando partidas como la de limpieza. “Hemos tenido que recortar, dejar de comprar cosas, pero también aprender a reutilizar. Es como una economía doméstica”, añade. También esperan que la factura del gas de la calefacción se dispare y no descartan “tenerla encendida menos horas”, aunque no prevén cambios respecto a años anteriores. “Con la pandemia teníamos las ventanas abiertas, así que apagábamos la calefacción. Alumnos y profesores íbamos con chaqueta, esto se puede volver a repetir este año”, asevera con resignación.

Aunque el coste ha aumentado para todos, ciertos institutos lo están gestionando con menos preocupaciones. Son los que imparten estudios de FP. Otro centro de Girona, que incorpora esta etapa posobligatoria, detalla sus números: “La factura se ha multiplicado por tres. Si en un año normal pagábamos 30.000 euros anuales, ahora ya vamos por los 70.000, pero prevemos llegar a los 90.000 euros”, apunta el director. Con todo, está logrando capear el temporal jugando con los recursos disponibles. “Los grandes institutos tenemos más margen de maniobra porque participamos en actividades y proyectos que nos permiten captar recursos. Además, ahora ha entrado los ingresos por las matrículas de los ciclos de FP y tenemos más liquidez”, añade.

Por su parte, el Departamento de Educación asegura que es “consciente” de la situación, así que está recalculando los importes que deben recibir los centros en los próximos meses.

## Caos entre el profesorado en el comienzo de curso: “No podemos cambiar programaciones en diez días”

*El profesorado critica el caos que ha generado la implantación apresurada y sin recursos de la nueva ley mientras trata de adaptarse a los nuevos métodos de la Lomloe sin haber recibido formación alguna para hacerlo*

Daniel Sánchez Caballero. 30 de septiembre de 2022

“¿Alguien tiene algún modelo de programación de Lomloe para Primaria? ¿Y alguna programación anual Lomloe?”. “Soy profesora de Geografía e Historia en Andalucía y este año me toca hacer la programación de 1º y 3º de la ESO. A ver si entre todos sacamos algo en claro”. “Te acompaño en el sentimiento”. “Pregunta: ¿los elementos transversales desaparecen con la Lomloe?”. “Estoy amargado con el tema de las situaciones de aprendizaje. No sé si los saberes se siguen organizando en unidades didácticas y dentro van las situaciones de aprendizaje o si todo es situación de aprendizaje”.

Lo anterior es una pequeña muestra –diminuta– al azar de los mensajes que saturan estos días un grupo de Telegram en el que más de 5.000 profesores de toda España intentan aclararse sobre qué deben hacer este año y cómo implementar la nueva ley educativa en sus aulas. Docentes que tratan de navegar por los nuevos términos, métodos de trabajo, de evaluar y plantear las clases que impone la Lomloe, indignados por la premura con que se ha bajado la ley a los centros educativos y la poca o nula formación y recursos que han ofrecido las administraciones. Se sienten, una vez más, abandonados a su suerte y condenados a buscarse la vida.

“Si me va a llevar más tiempo interpretar la norma y programar que preparar mis clases es porque claramente el desarrollo legislativo de la Lomloe falla. La documentación [debe estar] al servicio del profesorado, y no a la inversa”, escribía una docente en Twitter hace unos días. “Llevo meses leyendo al profesorado intentando desgranar los artículos, dilucidar lo que quieren decir en tal o cual párrafo y decidir si programan así o asá. Así, no. Las diferentes consejerías deberían darnos modelos a los centros para que solo tuviéramos que adaptarlos a los mismos, y no tener a todo el profesorado del país haciendo el mismo trabajo pero interpretado cada uno a su manera, o a la manera de su dirección o inspección”.

Jesús Marrodán, presidente de la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), comprende las dificultades. “El problema es que si coges el artículo 6 de la Lomloe, que explica qué es el currículo, y lo comparas con el artículo 2 de cualquiera de los decretos [de desarrollo] aparece una terminología diferente. Aparecen el perfil de salida, las situaciones de aprendizaje... Ahí está el descuadre para el profesorado. Objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias... todo eso ya estaba. Pero los nuevos elementos generan dudas. Por eso hemos pedido formación. Para inspectores, pero sobre todo para profesores y equipo directivo. Hay que apoyar a la gente con formación y asesoramiento”, sostiene.

Marrodán recuerda que la Lomloe se va a implantar en cuatro años cuando para la Logse se emplearon diez. Y esas prisas, sostiene José Antonio Lucero, profesor de Secundaria en un instituto de Cádiz, están llevando al caos.

“Se ha intentado llevar a cabo un proceso de transición y cambio bastante acelerado, en el que la formación no ha sido suficiente. Como siempre, como con todo, nos estamos formando ahora para una ley que se está aplicando ya. Tenemos esa sensación de que vamos un poco a salto de mata. De que estamos expuestos a la improvisación por una aplicación de la ley apresurada”, lamenta. Todo ha ido tarde con la Lomloe, hasta el punto de que bien entrado septiembre, con el profesorado ya en los centros, había comunidades que no tenían aprobados sus currículos todavía.

Cada docente se está buscando la vida como puede ante la exigua oferta administrativa, tanto en formación como en recursos. En el citado grupo de Telegram creado ad hoc se comparten materiales, se plantean dudas, se debate. Sobre todo acerca de las situaciones de aprendizaje, quizás la mayor novedad que presenta la ley, y cómo se relacionan con las tradicionales unidades de aprendizaje o cómo encajan en las programaciones.

“La aplicación de la ley es confusa porque son cuestiones nuevas a las que no estamos acostumbrados. Echo en falta cosas tan básicas como plantillas de programaciones didácticas que se nos exige hacer, pero no sabemos cómo y la administración no ofrece ejemplos”, ilustra Lucero.

Mariluz González, responsable de acción sindical del sindicato STEs, sostiene que no todas las comunidades están actuando igual. “Algunas están haciendo los deberes, otras no. Entre las primeras estaría la Comunitat Valenciana. Entre las segundas, Castilla y León, por ejemplo”, ilustra. “Pero la formación tendrían que haberla dado antes de que se aplicara la ley”, lamenta otro profesor.

González pone en valor que la ley –dentro del rechazo que levanta con carácter general en los STEs– “da flexibilidad a los centros para adaptar las metodologías y adaptarse a sus características y peculiaridades propias, porque no tiene nada que ver un centro urbano con uno rural, por ejemplo”.

### *Un mensaje de calma*

También el Ministerio de Educación lleva unas semanas tranquilizando a los docentes. El mensaje que ha lanzado más de una vez la ministra, Pilar Alegría, es que un cambio de este calado no se hace de un día para otro y que los profesores tendrán margen para ir aplicando la Lomloe. Son muchos los profesores y directores,

en ese sentido, que han referido conversaciones con sus respectivos inspectores, que les han trasladado esa idea.

“El inspector dijo que las programaciones no son la prioridad”, explica una docente. “Después de esta charla me quedo bien tranquila. No se puede evaluar por competencias si hay 10 materias independientes. No se puede cambiar el sistema, que sería necesario, con cero euros. No podemos cambiar programaciones en 10 días. Sí podemos seguir haciendo nuestro trabajo, atendiendo a los alumnos, a las familias y a nuestras familias. Yo he estado amargada todo el mes de agosto porque no sabía qué decirles a mis compañeros para orientarlos. Pero ya no más”, zanja.

Entre el profesorado se extiende poco a poco la idea de que seguir la ley a rajatabla va a ser complicado este curso. “¿Se intentará? Sí. ¿Se conseguirá? No. Saldremos del paso y punto”, reflexionaba otro docente. “Si quieren que sepamos hacer las programaciones (ni ellos saben, dicho por un inspector), que nos formen. Bastante tiempo he dedicado y dedico a descifrar algo que ni siquiera está aún normado (al menos en Madrid, lo que han publicado son los decretos con los contenidos curriculares, pero no ha salido la Orden que regula la ley ministerial y que sustituya a la anterior)”, añade otro.

Los inspectores confirman estas instrucciones. “Cada comunidad autónoma ha adoptado sus decisiones”, explica el inspector Marradán, “pero la mayoría ha dejado claro a la inspección que este año tienen un papel muy importante de asesoramiento y acompañamiento, especialmente en el primer trimestre del curso. Hay que supervisar programaciones y documentos, pero en lo vinculado con el ámbito curricular lo primero es asesorar y luego ya supervisar. Los decretos con los currículos se publicaron muy tarde y no se pudo exigir al profesorado algo que no ha tenido tiempo de controlar. Creo que es lo correcto”, elabora.

Lo que no quita que haya docentes que se están dejando la salud tratando de entender los conceptos. “Es de locos es que tengamos estos debates y la administración no clarifique nada, vamos prácticamente a ciegas en una profesión tan importante”, lamenta un profesor. “A ver si ilumináis esta tiniebla infinita”, pide otro. “Cada uno entiende lo que quiere. Yo me voy a pedir una baja por estrés *criteria*l y que pondere Rita”, añade una tercera.

## europapress.es

### **STEs-I critica la "falta de presupuesto" de la LOMLOE para la universalización del primer ciclo de Infantil**

MADRID, 30 Sep. (EUROPA PRESS) -

La Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STEs-I) ha advertido del "incumplimiento" de aspectos de la LOMLOE como el aumento del porcentaje del PIB en inversión educativa o la universalización del primer ciclo de Infantil, en un contexto marcado por la inflación y el "deterioro" de la salud mental del estudiantado postpandemia.

Así lo ha indicado el responsable de Política Educativa de STEs-Intersindical, Fernando Villalba, este jueves en la rueda de prensa que la organización ha ofrecido para valorar el inicio de curso, que ha comenzado con un alumnado cercano a los 8,2 millones y 760.000 docentes en la educación no universitaria, repartidos en más de 28.000 centros y con una proporción del 72% en la pública y el 28% en la privada.

El sindicato considera que el comienzo de curso está caracterizado por "la falta de recursos, la desregulación de algunos ciclos de la enseñanza pública, un profesorado que no ha recibido formación para adaptarse a la nueva normativa y un desarrollo curricular atropellado por retrasos significativos en los libros de texto de los cursos impares".

La desaparición de las restricciones Covid-19 ha supuesto, según ha señalado STEs-I, "la retirada de efectivos extraordinarios para desdobles". Además al "incremento acumulado" de la burocracia que "sufre el profesorado", se le suman los planes de transformación digital, de lectura y de valoración de la competencia digital, entre otros.

Respecto a la universalización del primer ciclo de Infantil, el sindicato ha asegurado que el presupuesto es "insuficiente", ya que la LOMLOE fija que: "En el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, en colaboración con las administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de Educación Infantil de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad y garantice su carácter educativo. En su progresiva implantación se tenderá a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización".

Sin embargo, la responsable de acción sindical de STES-i, Mariluz González, ha destacado que "permite financiar a terceros a través de convenios o ayudas, es decir, facilita la externalización de la universalización del primer ciclo de Infantil".

Como ejemplo de ello ha puesto el caso de Castilla-La Mancha, donde "se está externalizando el 100% de las 3.717 plazas, incumpliendo así el título II de la LOMLOE que subraya que la educación pública constituye el eje vertebrador del sistema educativo". "Además, si dividimos el total del presupuesto entre las plazas a crear, el resultado asciende a poco más de 10.000 euros, una cifra que evidencia que el plan es insuficiente", ha subrayado.

### INCREMENTO DEL GASTO PÚBLICO CON TRANSFERENCIAS DE FONDOS EUROPEOS

La LOMLOE, según ha recordado el sindicato, establece que hay que dotar al sistema educativo con los recursos económicos necesarios mediante un plan de incremento del gasto público, formulado en el plazo de dos años a partir del momento de entrada en vigor de la ley que eleve el gasto público educativo hasta un mínimo del 5% del PIB.

"Pasar de un 4,2% del PIB al 5% supondría un incremento presupuestario anual de más de 400 millones de euros, suficiente para acometer, al menos, la reversión de los recortes pendientes desde 2012: reducción de horas lectivas y ratios, apoyos de infantil, pérdida del poder adquisitivo, equiparación de las condiciones del personal interino y un plan contra la burocratización de la enseñanza", ha explicado Villalba.

No obstante, el responsable de Política Educativa de STEs-i ha denunciado que el incremento del gasto público educativo se está realizando mediante transferencias de fondos europeos finalistas, es decir, "subvenciones coyunturales con propósitos muy concretos y con partidas presupuestarias que no se pueden destinar a objetivos distintos a los planificados por la UE".

### "UN SISTEMA ELITISTA ORIENTADO A LA UNIVERSIDAD"

También Villalba ha apuntado que la LOMLOE pretende rebajar al mínimo el fracaso escolar de "un sistema elitista y orientado a la universidad casi exclusivamente" separando en tercero de la ESO al estudiantado en tres vías: la ESO ordinaria, los Programas de Diversificación Curricular y la FP de Grado Básico.

Para la entidad, "todas las vías conducen al Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), con facilidades como la organización en ámbitos y reducción de los contenidos". Además, en el caso de que algún ámbito o materia suponga una barrera para cumplir con los criterios de titulación, asegura que "está previsto la realización de actividades personalizadas extraordinarias para conseguirlo, una especie de trabajillo que sustituye al examen y que todavía no se ha regulado".

Para combatir la negativa tasa de Abandono Educativo Temprano (AET), el sindicato añade que la LOMLOE permite en el caso del Bachillerato promocionar de primero a segundo con dos materias suspensas y en segundo conseguir el título con una materia suspensa, lo que "supone una copia del sistema universitario".

Asimismo, subraya que ahora el título de Técnico/a en FP habilita para conseguir el título de Bachillerato en la modalidad general, mediante la superación de las materias comunes. También ofrece la posibilidad de cursar un Bachillerato de tres años a jóvenes deportistas de élite o personas que tiene que compatibilizarlo con un trabajo.

Por otro lado, el sindicato ha mostrado su preocupación por la nueva Formación Profesional: "Ahora será dual en todas sus modalidades y es donde se está realizando una enorme transferencia de fondos europeos. Estamos asistiendo a una verdadera desregulación y externalización de estas enseñanzas".

# EL PAIS

## La república independiente de mi colegio

*La nueva ley de educación permite a miles de escuelas decidir por sí mismas a qué dedican una parte del horario lectivo para adaptarse mejor a sus alumnos. Algunas comunidades autónomas avanzan mucho en este camino y otras nada*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 02 OCT 2022

El colegio público Drassanes está en el barrio Gótico de Barcelona, el corazón histórico de la ciudad. Pero la mayoría de los chavales que acuden cada mañana a sus aulas lo hacen desde el otro margen de Las Ramblas, porque viven en el barrio del Raval. La composición del alumnado hace de él lo que administrativamente se cataloga como un centro de máxima complejidad. "Nos gusta decir que es una escuela compleja en el sentido de diversa: hay muchas familias de orígenes diferentes, nuestros niños son todos plurilingües, hay muchas formas de ver el mundo. En realidad, creemos que es una de las cosas que le da valor a la escuela", comenta su director, Alfons Espinosa i Miró. El colegio tiene otras cosas que lo hacen diferente. Su forma de enseñar lo aleja del patrón tradicional y lo acerca al aprendizaje por competencias. Y el propio centro, su profesorado, con la participación hasta cierto punto de los alumnos, deciden a qué dedicar buena parte del horario. Como en la mayoría de escuelas de primaria, a los niños les gusta ir al colegio. Quizá aquí un poco más. "Vienen contentos, muchos están deseando que acaben las vacaciones para volver", asegura Elisa González, la presidenta de la asociación de familias del centro.

Una de las novedades de la ley educativa, la Lomloe, es que los centros deben fijar un porcentaje del currículo educativo, esto es, de lo que se enseña. O dicho de otra forma, una parte del horario escolar. Estudios de organismos internacionales como la OCDE y ejemplos recientes como el de Portugal reflejan que dar autonomía a la escuela para adaptarse a su entorno, a sus estudiantes y a las características del centro ayuda

a mejorar los resultados. El Ministerio de Educación pensó en fijar ese porcentaje en un mínimo del 10% de las horas lectivas. Pero durante la negociación de la Lomloe en el Congreso la mención a un porcentaje concreto reservado para los centros se cayó del texto, que acabó estableciendo que lo decidiría cada comunidad autónoma.

La consecuencia, según el análisis que ha hecho EL PAÍS de la normativa elaborada por las 17 comunidades autónomas, es que algunos territorios han dejado bastante margen a los colegios e institutos para decidir una parte de su horario. Es el caso de Cataluña, Comunidad Valenciana, Baleares, Andalucía y Cantabria. Otros han dejado pocas horas: Aragón, La Rioja, País Vasco, Castilla-La Mancha, Extremadura y Galicia. Y un último grupo no les ha dejado ninguna: Madrid, Castilla y León, Murcia, Asturias y, con matices, Navarra. En Canarias, que aún no ha aprobado su norma, fuentes de la Consejería de Educación aseguran que tendrán cierto margen, pero los centros han comenzado este curso sin él.

Cataluña, con una larga tradición de renovación pedagógica, es la que más tiempo ha puesto en manos de los centros: un 18% de las horas en primaria y un 13% en la ESO. En muchas escuelas catalanas, como Drassanes, la decisión no ha preocupado a nadie porque con la aceptación tácita de la inspección educativa llevan años organizándose a su manera. Una franja del horario en todos los grupos del Drassanes se dedica al aprendizaje por proyectos, que se definen a escala de centro y en cada clase. “Siempre seguimos el patrón del método científico. Se plantea una pregunta al aula, que a veces propone la maestra o a veces los niños. Por ejemplo ¿por qué lloramos? o ¿por qué las burbujas son redondas? Formulan hipótesis, investigan y llegan a una conclusión. Las preguntas pueden ser de cualquier tipo, no solo de ciencias”, dice el director.

Un grupo de tercero de primaria, en el que un alumno tenía un familiar que iba en silla de ruedas, decidió plantear el año pasado si su barrio estaba adaptado para las personas con movilidad reducida. “Los niños hicieron sus teorías, salieron a comprobarlas por el barrio y alcanzaron una conclusión. Siempre intentamos que, además de llegar a una conclusión, den el paso de decir: ¿y con esto qué podemos hacer? En este caso lo que hicieron fue difundirlo a las familias y también le escribieron una carta a la alcaldesa de Barcelona, que después vino un día a responderles, lo que no es habitual”, dice Espinosa. Unai, que tiene 11 años y estudia sexto de primaria en la escuela, prefiere las clases que implican moverse e investigar que las que siguen un planteamiento por asignaturas más tradicional (“sistematizadas”, las llaman en el colegio), que también se imparten en Drassanes. También le motiva que los proyectos traten de incluir siempre la perspectiva de tratar de mejorar algo del entorno. “Esa parte me gusta porque le da muchas cosas, mucha vida al barrio”, cree Unai.

Dar más autonomía a los centros para que afiancen sus propios proyectos educativos también genera incógnitas. Una de ellas es si puede ampliar la desigualdad entre colegios, según decidan avanzar más o menos. Otra es si la escuela pública, que en general ha ido por detrás de la privada en este terreno (con abundantes excepciones), está preparada para ello. “En la pública existe el problema de la inestabilidad de las plantillas. Cada curso suelen variar como mínimo un 20% o un 30%, y es difícil que una persona acabada de aterrizar pueda compartir un proyecto”, afirma Francina Martí, que hasta junio presidió la asociación de maestros Rosa Sensat.

Las comunidades que han decidido dar libertad a sus centros para decidir una parte del horario se la han dado sobre todo a los colegios de primaria (la excepción es Galicia, que ha dado poca y solo a los institutos). La secundaria tiene un currículo más complejo y la Selectividad en el horizonte y el asunto presenta, además, una mayor dificultad organizativa y un mayor peligro de alterar la paz social, afirma Antoni Salvà, director de un instituto público en Mallorca. “Muchas veces resulta más sencillo que venga todo dado que tener que distribuirlo en el claustro. En primaria está el tutor y unos pocos especialistas. En los institutos, en cambio, hay más de una veintena de especialidades. Esto va en detrimento de la autonomía del centro, pero es lo que hay”.

Para evitar que como ha pasado en la mayoría de colegios de Andalucía las horas de autonomía que ganan los centros se adjudiquen a dar más sesiones de alguna asignatura, como matemáticas, sin que ello implique necesariamente avanzar en el aprendizaje por competencias, la Comunidad Valenciana ha establecido que el horario que ahora deciden los colegios (11%) e institutos (6%) deba dedicarse a “proyectos interdisciplinares”. La federación de Enseñanza valenciana de CC OO ha considerado positiva la apuesta, pero ha advertido que trabajar por proyectos requiere tiempo, recursos y “formación docente específica”. Cantabria ha abierto un camino parecido, pero los centros deciden si tomarlo o no.

Esteban Álvarez, presidente de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid, como otros colegas suyos de comunidades donde no se les ha permitido decidir una parte del horario, lo considera un error. “Permitiría al centro adaptarse a su alumnado y a los profesionales con los que cuenta, sacándoles más partido. Lo que pedimos es tener esa autonomía y que vaya ligada a los indicadores necesarios para evaluar su funcionamiento y si es necesario corregirlo”.

# La Educación no consigue recuperarse de los recortes que el PP impuso por decreto hace una década

Desde las bajadas salariales al profesorado hasta un empeoramiento generalizado de las condiciones para ejercer la docencia, los tijeretazos que justificó la anterior crisis esquilmaron al sector educativo y aumentaron el gasto de las familias

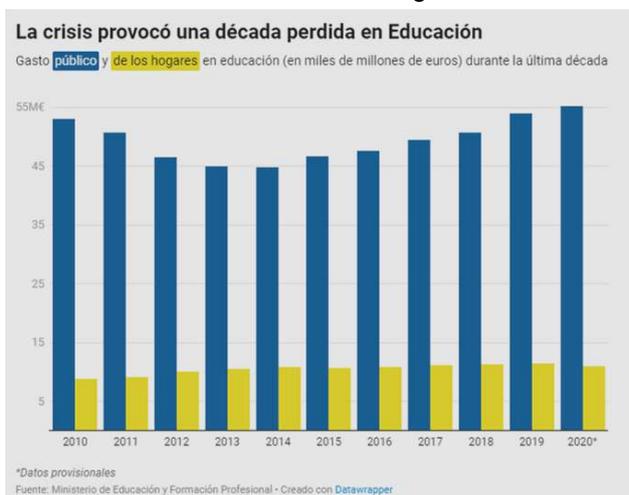
Daniel Sánchez Caballero. 02/10/2022

La lista es larga y sus consecuencias lo fueron más aún: subieron los ratios, se aumentó la jornada lectiva a los docentes, se dejaron de cubrir las jubilaciones y de convocar oposiciones y se pusieron trabas a las sustituciones por baja; se esquilmo la red de formación; se desplomaron los presupuestos. En la Universidad también se prohibió sustituir a quienes se retiraban, se subió la docencia mínima y, sobre todo, se dispararon los precios públicos y se redujeron las becas.

Este curso se cumplen diez años desde la aprobación del Real Decreto 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo que auspició el exministro José Ignacio Wert y firmó Mariano Rajoy. Un sector que ya se veía afectado por los recortes generales, que empezaron en 2010 de la mano del expresidente José Luis Rodríguez Zapatero, que congeló salarios y suspendió las oposiciones a funcionario público. La Educación sufrió de tal manera los tijeretazos que proponía el decreto que todavía hoy intenta recuperarse de algunas de sus secuelas. Una década perdida. Y contando: “No ha habido una recuperación generalizada de los recortes”, asegura Maribel Loranca, responsable de la sección educativa de UGT.

Un ejemplo: el gasto educativo en el año previo al decreto, 2011, fue de 50.631 millones de euros. No era el pico de inversión; la cifra ya venía retrocediendo de ejercicios anteriores, pero no se volvió a llegar a ella hasta 2018. Hoy está en 55.000 millones, un 10% más que en 2010, pero prácticamente el mismo dato que en 2009, hace 13 años. Y con un par de matices: hoy hay casi 100.000 profesores más que entonces, una subida del 14%, y además ganan un 10% más que hace diez años, por lo que el gasto en salarios ha subido. Una inflación acumulada del 19% en los últimos diez años acaba de dibujar el bocado que ha sufrido la inversión en Educación.

El efecto sobre las familias fue inmediato. Como se puede ver en el siguiente gráfico, en paralelo a la caída del gasto público se dio un incremento del gasto privado para compensar. Entre 2010 y 2012 la inversión particular en Educación subió un 15%. En los siguientes cinco años lo haría otro 10% más.



Pero no todo fue negativo. Laura Julià, por aquel entonces profesora y hoy directora de un IES en València, recuerda de aquellos años que el “varapalo” del decreto de Wert sirvió para unir a un colectivo que hasta entonces no tenía esa sensación de pertenencia a un grupo. “Considerábamos que era un desprecio a nuestra labor docente”, rememora. “No ya solo por el salario, también por el desprestigio que se nos daba, especialmente a los funcionarios. Aquello despertó la lucha colectiva”. Familias y alumnado se unieron. Había nacido –también contra la incipiente Lomce, que se gestaba en esos meses– la Marea Verde.

## Se hizo para dar “una mejor prestación”

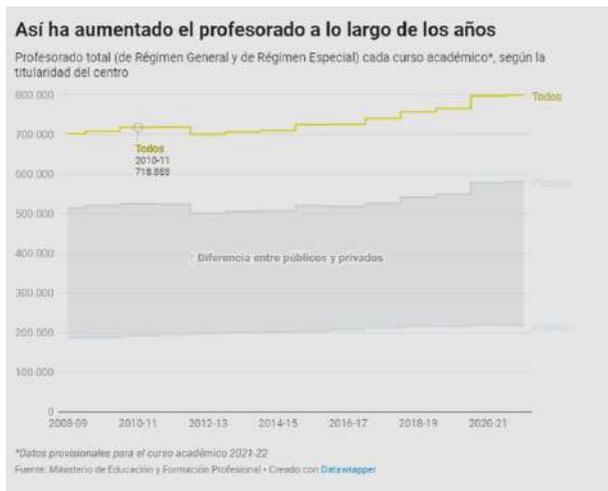
Técnicamente el RD se firmó en abril, pero las ratios o las jornadas lectivas no se cambian en primavera, a mitad del curso. Sus efectos más perniciosos llegaron en el curso siguiente –del que se cumplen ahora diez años–, cuando a partir de septiembre el profesorado llegó a sus centros para trabajar más horas, tener más alumnado al que atender y menos tiempo para prepararse. Un curso en el que las direcciones de colegios e institutos hacían equilibrios con unos presupuestos menguantes. Para acabar de precarizar la situación, a los recortes a nivel estatal se sumaron los particulares de cada comunidad.

“Se trata, en definitiva, de introducir importantes elementos de racionalidad y eficiencia en el sistema educativo, que redundarán en una mejor prestación de este servicio público indispensable”, defendía el Partido Popular en la exposición de motivos del Real Decreto. Menos dinero y peores condiciones laborales iban a optimizar el funcionamiento de los centros educativos, mágicamente.

El RD planteaba alcanzar “una mejor prestación del servicio” –solo aplicable a centros públicos o privados sostenidos con fondos públicos– con cuatro medidas fundamentales para la educación no universitaria: se permitía a las comunidades autónomas subir un 20% las ratios de alumnos por aula; se ampliaba la jornada lectiva del profesorado a 25 horas en Primaria y 20 en Secundaria y Bachillerato; se alargaba hasta los diez días el plazo mínimo de baja de un docente para enviar un sustituto; se retrasaba la implantación de una reforma de la FP que estaba en marcha.

Julià recuerda “el desgaste”. “Unas ratios más altas implican una convivencia en el aula más complicada; el agotamiento repercute en que tienes menos paciencia, eres menos resolutivo y el alumnado está peor atendido”, enumera.

Loranca, de UGT, hace hincapié en la atención a la diversidad, al alumnado con necesidades específicas de atención educativa. “Las políticas que peor paradas salieron fueron las de equidad, los programas de compensación de desigualdades, la educación compensatoria, las aulas de enlace”, recuerda. Sin docentes de Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL), los estudiantes con necesidades eran sacados del aula, lo cual derivaba automáticamente en la etiqueta. Estos servicios, coinciden todas las fuentes, nunca se volvieron a recuperar como estaban. También se perdió por el camino la medida que tenían algunas comunidades por la que los alumnos con necesidades de apoyo educativo contaban como dos personas a la hora de establecer las ratios, de manera que se conformaban grupos más pequeños.



Estos recortes se sumaron a los que afectaron a todo el país: tijeretazos en los presupuestos, salarios de funcionarios congelados y la tasa de reposición a cero. No se podían sustituir las jubilaciones de los empleados públicos. “Aquello supuso un claro empeoramiento de las condiciones de trabajo de los centros en todos los sentidos”, recuerda Raimundo de los Reyes, por aquel entonces director de un instituto público (IES) en Murcia.

De un curso para otro, a cada profesor le cayó de media un grupo más. El que tenía por ejemplo seis clases, pasó a tener siete. Según la materia que impartiera, podían ser hasta dos grupos extra, entre 30 y 60 alumnos más que atender para docentes que ya tenían unos 125 estudiantes cada uno.

Y además, con menos tiempo para gestionarlo. Los profesores pasaron de sus 17 o 18 horas semanales de clase a 20 (en Primaria eran 25), lo que supuso una merma en sus horas complementarias, las que no se dedican a la docencia puramente sino a reuniones de coordinación o a preparar clases. “Pero no puedes acortar el tiempo de corregir trabajos o no reunirte con tu compañero”, explica una profesora, “por lo que se acabó traduciendo en más trabajo fuera de la jornada laboral, en nuestro tiempo libre”. Mercedes Palatucci, jefa de estudios en un instituto madrileño, explica que por el camino ha quedado la dedicación de muchos profesores a actividades de centro como la radio del instituto o el periódico. “Ya no están en los espacios comunes, normalmente cada uno se queda en su departamento trabajando en sus cosas”, lamenta.

Aunque algunas comunidades sí ofrecieron **soluciones** para esta falta de tiempo: además de la jornada lectiva aumentaron la jornada semanal. Al menos Andalucía, Baleares, las dos Castillas, Extremadura, Madrid y Murcia pasaron a una semana de 37,5 horas.

Los interinos sufrieron especialmente, recuerda Loranca. Palatucci fue una de ellas. Su caso es extremo, pero a la vez real: los recortes forzaron que se cambiara de especialidad. Palatucci era profesora interina de Filosofía. Al aumentar las horas lectivas del profesorado, donde antes cabían 2,5 profesores pasó a haber uno. Ella, que el año anterior había conseguido trabajar pese a estar cerca del número 100 en la bolsa de trabajo, vio cómo se quedaba sin plaza estando ese curso la número 35.

“Me cambió la vida, muchos interinos nos quedamos sin trabajo”, recuerda. “Iba viendo cómo empeoraban mis condiciones: primero empecé con sustituciones, luego conseguí una jornada completa, pero [llegó la crisis y] luego media y después nada. Empecé a pensar que me quedaba sin futuro, así que me puse a estudiar Filología Hispánica”, cuenta. Se tuvo que volver a presentar a unas oposiciones.

Otra consecuencia de los recortes fue un envejecimiento de la plantilla docente. Como no entraba gente por abajo, al no haber oposiciones, los cuerpos de maestros y profesores pasaron de tener en 2010 un 12,6% y un 5,1% de menores de 30 años a un 6,7% y un 4,2% en 2020, respectivamente. Los mayores de 50 siguieron la evolución contraria: del 32% en Primaria y el 30,7% en Secundaria se ha pasado a un 32,3% y un 40%.

#### Un 15% menos de fondos

El empeoramiento de las condiciones laborales y materiales educativas sirvió para cumplir con el ajuste presupuestario que el gobierno impuso. O viceversa. A la Educación como sector le quitaron el 15% de los fondos entre 2010 y 2013, un golpe del que tardó años en recuperarse. Cada comunidad complementó este *ahorro* –se dice que cada euro invertido en Educación devuelve 20– con sus propias medidas.

En Andalucía se recortó un 25% la partida de mantenimiento y conservación; Aragón limitó la adquisición de nuevos materiales a los supuestos “estrictamente necesarios”; Baleares suspendió el derecho al complemento retributivo a la productividad; Canarias “readaptó” el servicio de préstamo gratuito de libros; Cantabria eliminó

las reducciones de jornada para los mayores de 55; Castilla-La Mancha quitó el complemento por actividades educativas fuera del centro; Castilla y León ahorró en limpieza y seguridad. Son algunos ejemplos, varios de ellos compartidos por otras comunidades.

Al profesorado le recortaron los salarios un 5% a nivel estatal, seguido de congelaciones salariales, tijeretazo que algunas comunidades autónomas complementaron con otras medidas remunerativas, según recogió un informe de UGT. Andalucía y Madrid eliminaron complementos adicionales; Catalunya, Castilla-La Mancha y también Madrid redujeron un 10% el complemento específico de destino; muchas fueron las que *dejaron de pagar las vacaciones de verano a los interinos*, que eran despedidos a final de curso y contratados al inicio del siguiente; Valencia y Baleares eliminaron los sexenios por antigüedad. El sindicato calcula que entre unas y otras el profesorado perdió un 13% de su poder adquisitivo desde 2010.

En cuanto a medidas no directamente económicas, los Gobiernos regionales prácticamente suprimieron la red de formación, hoy en día en el centro del debate público ante las necesidades formativas que impone la Lomloe y no acaban de llegar; Murcia, Baleares, Andalucía, Aragón, Madrid y otras recortaron los días de asuntos propios del profesorado; también se redujo el número de representantes sindicales.

Otra consecuencia, recuerdan los docentes, les cayó a profesores y estudiantes de Ciencias: los recortes se llevaron por delante los laboratorios. Se acabaron las prácticas, sobre todo en Biología.

*Coyuntural... pero no tanto*

Direcciones y profesorado pensaron que sería una cosa coyuntural que se revertiría rápido. No lo fue tanto. Formalmente, la mayoría de las medidas incluidas en el Real Decreto 14/2012 fueron derogadas siete años después, mediante la Ley 4/2019 de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito no universitario. Esta norma básicamente se limitaba a derogar los artículos 2, 3 y 4 del RD de Wert, donde aparecían los recortes. Pero con un matiz importante.

La ley derogatoria no obligaba a nada, explica el director De los Reyes, solo permitía. El RD de los recortes tampoco obligaba, pero todos los Gobiernos regionales se acogieron a él. No fue así con el paso contrario: igual de cierto es que hubo comunidades que no deshicieron los recortes como que había Gobiernos regionales que se habían anticipado a ellos, por ejemplo en el tema de las ratios.

Una comparativa del sindicato Anpe muestra que Aragón, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Murcia y el territorio que depende del Ministerio de Educación, Ceuta y Melilla, mantienen las 25 horas para Primaria y 20 para Secundaria que propuso Wert. Solo la Comunitat Valenciana, La Rioja y Euskadi han quitado dos horas en cada una de las categorías para quedarse en 23 y 18 (17,5 para Secundaria en Euskadi). Entre medias, con alguna rebaja (sobre todo en la ESO) están el resto de comunidades.

Palatucci cree que la actual falta de profesorado es heredera de aquellos recortes. La paralización de la oferta docente y el envejecimiento de las plantillas no está siendo cubierto en algunas especialidades, explica, de manera que se sustituye a quien se va jubilando, pero no se recuperan los puestos perdidos. Ni siquiera el aspecto de los centros es el mismo. "Las bibliotecas escolares han dejado de existir, y si lo hacen es por la voluntad de algunos profesores o a base de soluciones imaginativas de los equipos directivos", describe la realidad al menos de la Comunidad de Madrid. "Diría que no se parece tanto un centro de entonces al de ahora, al menos en ese sentido", cierra.

## EL PAIS

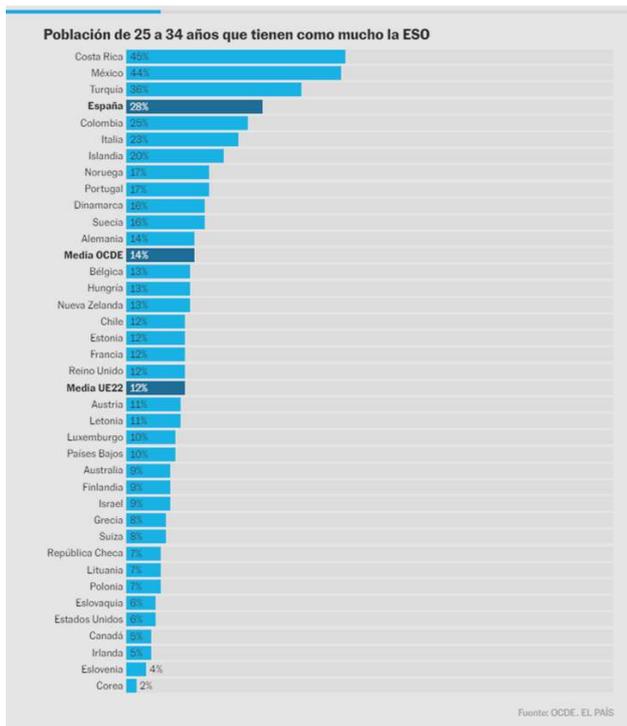
### **España mejora lentamente su nivel educativo: el 28% de las personas entre 25 y 34 años tienen como máximo la ESO**

*El último informe de la OCDE insiste en que la repetición de curso, "pese a su popularidad en algunos países, tiene una eficacia baja"*

IGNACIO ZAFRA / ELISA SILIÓ. Valencia / Madrid - 03 OCT 2022

Los indicadores educativos españoles siguen emitiendo señales muy preocupantes. Pero el informe presentado este lunes por la OCDE también contiene algunos datos para la esperanza respecto al progresivo aumento del nivel formativo del país. Se trata de una esperanza que avanza, eso sí, con lentitud. El año pasado, por ejemplo, el 36,1% de la población española de 25 a 64 años solo había terminado como máximo la secundaria obligatoria. El porcentaje es altísimo (la media de la OCDE se situaba en el 20,1%), pero en 2010 alcanzaba al 47,1%.

O también: el porcentaje de españoles de 25 a 34 años con estudios terciarios, es decir, carreras universitarias o títulos de Formación Profesional de grado superior, alcanzó el año pasado el 48,7%, un punto por encima del promedio de la OCDE, según el informe *Education at a Glance 2022*, presentado este lunes en París, donde tiene su sede la organización formada principalmente por los países más desarrollados. Al mismo tiempo, el 27,7% de la población española de 25 a 34 años solo tenía, como máximo, la ESO. Un porcentaje que, siendo también muy alto (dobla al de la media de la OCDE), era cinco puntos inferior al de una década antes.



Los cambios en educación requieren tiempo. En parte porque el factor que más influye en la trayectoria escolar de los alumnos es el nivel educativo de sus padres. Y España partía, dentro del club de los países desarrollados, de un nivel muy bajo y una estructura social muy segregada. La gran diferencia del país con la OCDE es, además del elevado porcentaje de personas que como mucho terminó la secundaria obligatoria, el bajo número de personas con estudios medios. Esto es, con títulos de Formación Profesional de grado medio o de bachillerato (sin haber continuado más allá). En España el porcentaje es del 23,2% en la población de 25 a 34 años, en el conjunto de la OCDE el 42,1% y en los 22 países de la UE que forman parte de la organización (todos menos Bulgaria, Croacia, Chipre, Malta y Rumanía), el 45,8%.

Debido a ello, fuentes del Ministerio de Educación señalan que, sin renunciar a seguir aumentando la proporción de españoles con estudios terciarios, buena parte de los esfuerzos de estos años se dirigen a ampliar el segmento de los que consiguen al menos una formación media a base de reducir el grupo de los que hasta ahora como mucho logran la ESO.

El Gobierno espera que a ese objetivo contribuyan las millonarias partidas que está invirtiendo en la Formación Profesional, la nueva ley aprobada de FP y la reforma educativa general (la Lomloe), que persigue un aprendizaje más competencial y menos basado en repetir contenidos. También los programas de refuerzo PROA, pensados para reducir el abandono educativo temprano —recuperados por el ministerio después de que, pese a haber dado buenos resultados en la etapa de José Luis Rodríguez Zapatero, fueran suprimidos por el PP—, el aumento de las becas y también la reducción al mínimo de la repetición de curso, que los datos asocian al abandono educativo temprano y que, según el informe de la OCDE, “a pesar de su popularidad en algunos países, la evidencia sugiere que tiene una eficacia baja”.

Ismael Sanz, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, celebra el descenso de personas que no pasan de la ESO. Un porcentaje que durante una década permaneció enquistado: en 2007 se situaba en el 34,6% y en 2017, en el 33,8%. El año pasado bajó, en cambio, al 27,7%. “A pesar de la mejora, hay que seguir reduciéndolo porque son personas que van a tener problemas para encontrar empleo e incluso de inserción social”, afirma Sanz. El profesor de Economía aplicada cree que las medidas adoptadas en la pandemia, consistentes en flexibilizar las evaluaciones y la titulación, que ahora se han consolidado con la Lomloe han sido positivas. Pero que habrá que estar pendiente de los resultados de los próximos informes internacionales, como Pisa, para comprobar que no estén afectando a la calidad.

Sanz admite, con todo, que no será fácil determinar hasta qué punto las variaciones que eventualmente se produzcan en dichas evaluaciones internacionales se deben a la reforma educativa o al impacto educativo de la pandemia. Los informes realizados en los últimos dos años en el País Vasco y Cataluña ya han mostrado que los meses de cierre escolar tuvieron un importante efecto negativo, sobre todo en áreas como matemáticas e inglés, y más en la escuela pública.

### Los ‘ninis’

Los vaivenes generados en buena medida por la pandemia han dejado desfasados algunos de los datos incluidos en el informe de la OCDE. El principal es de los españoles de 18 a 24 años que ni estudian ni trabajan (los *ninis*). Según los datos publicados hace unos días por Fedea y el BBVA, su nivel ha caído al mínimo histórico, el 11,25%. Pero el informe de la OCDE ofrece datos anteriores, y además diferentes. Por un lado, el 20,3% y, por otro, el 19%. La organización internacional y el Ministerio de Educación explican que el primer dato corresponde al primer trimestre de 2021, mientras que el segundo corresponde a la media de todo el año. La OCDE se ha basado tradicionalmente para hacer el informe en el dato de un solo trimestre, pero decidió recientemente empezar a incluir el porcentaje anual, ante el riesgo de que los vaivenes coyunturales causados por la pandemia generasen distorsiones. Así parece que ocurrió con el dato del primer trimestre de 2021, afectado por la variante ómicron y las restricciones aprobadas para contenerla. El dato anual de 2021 mejora el del 2020 (que alcanzó el 22%), y vuelve a niveles de 2019, cuando fue del 19,2%. Con las cautelas ya expuestas, en el primer trimestre de 2021 España también superaba con creces el promedio de la OCDE de españoles de 18 a 24 años que seguía estudiando: 62% frente a 54%.

En la franja de edad siguiente, de 25 a 29 años, el porcentaje de españoles que en 2021 ni estudiaban ni tenían empleo se situó en el 25,8% (la media en la OCDE fue del 18,8%). Ello implicó un descenso respecto a

2020 (cuando fue del 28,2%), pero sin regresar al nivel anterior a la covid (24,4% en 2019). Entre los de dicha edad que contaban como máximo con el título de la ESO, la tasa de *ninis* se disparaba al 48,1%, 20 y 30 puntos más que aquellos que tenían estudios medios y superiores, respectivamente.

El informe *Education at a Glance*, que la OCDE publica cada año, dedica un apartado a mostrar las ventajas que proporciona haber estudiado a la hora de trabajar. “La tasa de empleo entre las personas de 25 a 34 años con educación terciaria en España es 19 puntos porcentuales más alta que entre aquellos con un título inferior a la segunda etapa de educación secundaria y nueve puntos porcentuales más que entre aquellos con un título de segunda etapa de educación secundaria”. La diferencia salarial también resulta elevada: los trabajadores españoles de 25 a 64 años con estudios medios ganaron un 32% más que aquellos que tenían como mucho la ESO, y los que contaban con un título de educación terciaria, un 91% más.

El informe aborda otros aspectos de los sistemas de enseñanza. Como que, en el conjunto de la OCDE el 90% de la financiación de la educación, dejando aparte los estudios terciarios, es de origen público. La media en los 22 países de la UE que forman parte de la organización llega al 92%, pero en España baja al 87%.

*Rezagados en la financiación universitaria: 3.400 euros menos por alumno que la media*

En 2019, el gasto medio por alumno de educación terciaria en España (universidad y Formación Profesional Superior) estuvo 3.400 euros por debajo de la media de la OCDE (17.928 euros). Un puñado de países invierten por encima de los 25.000 euros y desvirtúan la media —Noruega, Suecia, Luxemburgo, Reino Unido y Estados Unidos (en estos dos últimos países hay abundante gasto privado)—, pero en todo caso nadie discute en España que los campus, que perdieron un 20% de su presupuesto en una década, están infrafinanciados.

El informe de la OCDE señala que el gasto en educación en España equivalió al 4,3% del PIB en 2019, año en el que la media de la OCDE fue del 4,9%. Los últimos datos conocidos, sin embargo, correspondientes al año 2020, han elevado dicho porcentaje en el caso de España al 4,9%. La **ley Celaá**, aprobada en diciembre de 2020, comprometió al país a invertir el 5% de su PIB en educación en una década. La intención es que a universidad se dedique un 1% y el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) prevé el compromiso en su texto, para disconformidad de muchos ejecutivos regionales, pues las autonomías aportan el 87% de la financiación.

La Conferencia de Rectores (CRUE) calcula que serán necesarios unos 2.500 millones de euros para poner en marcha la LOSU y exige un pacto de las administraciones, al que el ministro Joan Subirats dice estar dispuesto. “Si no se concretan mejor los plazos de los pagos, corremos el riesgo de que mañana nunca sea mañana y no termine de llegar la financiación”, afirmó su presidente, Juan Romo, en la Comisión de Ciencia del Congreso el pasado septiembre.

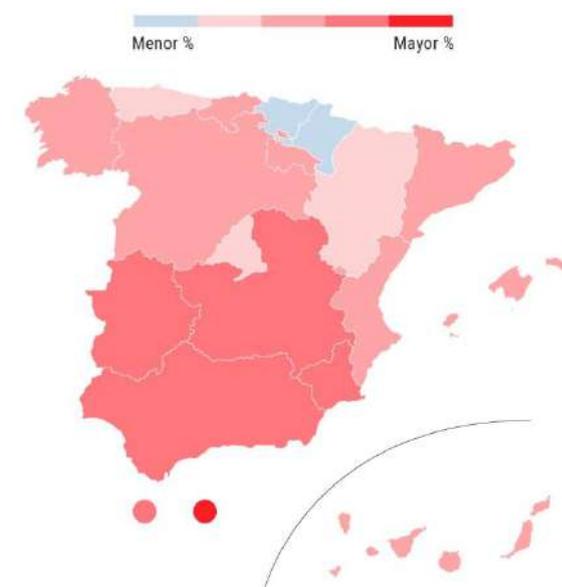
## EL MUNDO

### La OCDE advierte de que el 28% de los jóvenes españoles no tiene terminado el Bachillerato ni la FP, el porcentaje más alto de la UE

*Uno de cada cinco ni estudia ni trabaja, frente al 13% de 'ninis' de la media europea*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Lunes, 3 octubre 2022

Jóvenes entre 25 a 34 años sin terminar el Bachillerato o equivalente.  
Datos en % de 2021.



España es uno de los países de la OCDE con mayor proporción de adultos jóvenes con bajo logro educativo. El 28% de los españoles de entre 25 y 34 años no han llegado a titularse en Bachillerato o en Formación Profesional de Grado Medio. El organismo internacional nos sacó ayer los colores, al advertirnos de que la segunda etapa de Secundaria es la «cualificación mínima» que se debe adquirir para tener «una participación exitosa en el mercado laboral». Sin embargo, el porcentaje de los que apenas consiguen unos estudios básicos duplica la media de los países desarrollados (el 14%).

Sólo están peor Turquía (36%), México (44%) y Costa Rica (45%), pero se encuentran en mejor situación países como Colombia (25%). Además, vamos muy mal -los peores de la lista- si nos comparamos con los estados europeos que forman parte de la OCDE, cuya media es el 12%. Los indicadores de nuestros vecinos de la UE-22 son más aceptables en cualquier parte: desde Italia (23%) hasta Eslovenia (4%), pasando por Hungría (13%) o Grecia (8%).

El macroinforme educativo anual de la OCDE, que este lunes se presentó en varios continentes, también nos avisa de las «grandes diferencias en el logro educativo» entre las comunidades autónomas. La proporción de jóvenes poco cualificados es altísima en Extremadura (37%), Murcia (36%), Castilla-La Mancha (34%), Andalucía (34%) y, sobre todo, las ciudades autónomas de Ceuta (38%) y Melilla (41%), gestionadas por el Ministerio de Educación.

Otras regiones, por el contrario, están en sintonía con los estándares. Es el caso de Navarra (14%) y el País Vasco (15%). Al igual que ocurre en el resto de países, aunque aquí de forma más clara, los chicos (33%) están peor que las chicas (22%). Hay 11 puntos porcentuales de diferencia entre el recorrido educativo de ambos sexos, una brecha que también aparece en las estadísticas de repetición de curso y de abandono temprano.

«Hay una gran polarización en la educación española que es inusual», expresó el analista Abel Schumann, director del programa Indicadores de los Sistemas Educativos de la OCDE, en su presentación del estudio en la sede del Ministerio de Educación. Explicó que, por un lado, tenemos más titulados de educación superior que la media (49% frente al 47% de la OCDE y al 46% de la UE-22). Por otro lado, «son altos los niveles de personas que no han llegado a la segunda etapa de Secundaria». En otras palabras, hay muchos universitarios pero faltan perfiles medios.

### JÓVENES SIN TERMINAR EL BACHILLERATO O EQUIVALENTES

De 25 a 34 años. Datos en % de 2021

	Total	Hombres	Mujeres
<b>España</b>	<b>28</b>	33	22
Italia	23	26	20
Portugal	17	20	13
Dinamarca	16	19	13
Suecia	16	18	14
Alemania	14	15	13
<b>OCDE</b>	<b>14</b>	16	12
Bélgica	13	14	11
Hungría	13	14	13
Estonia	12	14	9
Francia	12	13	11
<b>Media UE22</b>	<b>12</b>	14	10
Austria	11	11	10
Letonia	11	13	8
Lux.	10	13	8
P. Bajos	10	12	9
Finlandia	9	10	8
Grecia	8	10	7
R. Checa	7	7	7
Lituania	7	10	4
Polonia	7	9	5
Eslovaquia	6	6	6
Irlanda	5	6	4
Eslovenia	4	5	3

FUENTE: OCDE  
M.VAQUERO | EL MUNDO GRÁFICOS

Las cifras, en todo caso, han mejorado mucho en la última década, porque en 2011 estábamos en un **35%** de jóvenes sin estudios postobligatorios. Schumann destacó «el descenso», pero dijo que «ha sido lento, dado el alto nivel de adultos jóvenes con estudios superiores». A su lado, el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, huyó de triunfalismos y dijo que «hay que seguir mejorando para que cada vez sea menos esta cifra de jóvenes que sólo tienen estudios básicos».

Hay que tener en cuenta que los datos se refieren a los nacidos entre 1987 y 1996, aquellos niños que crecieron en los años de la *burbuja* inmobiliaria, donde miles de jóvenes dejaban el instituto para trabajar en la construcción. Probablemente estos chicos no se criaron en una cultura donde se valoraran los estudios, algo que comenzó a cambiar con la crisis económica de 2009, donde los altos índices de paro tuvieron, al menos, el efecto compensador de retener a los alumnos más tiempo en las aulas. Desde entonces, el abandono escolar temprano -la principal lacra educativa española- ha bajado cada año hasta situarse en el 13%. Este 28% de jóvenes que no tienen ni el Bachillerato ni la FP de Grado Medio incluye tanto a los que dejaron de estudiar al terminar la enseñanza obligatoria como a los que empezaron estudios postobligatorios pero no los terminaron.

«El indicador debería mejorar bastante a partir de ahora porque el abandono escolar temprano se ha reducido desde 2010», afirma Lucas Gortázar, director de Educación del *think tank* EsadeEcPol. ¿Pero por qué estos jóvenes dejaron el instituto sin terminar cuando hacerlo les permitiría ganar un **32%** más? Gortázar lo achaca al mencionado «bajo interés social por la educación», así como a la falta de oferta de FP, además de a un «sistema de titulación restrictivo donde el que no tiene título no puede seguir estudiando», algo que no pasa en otros países.

«Estos factores están cambiando: las familias están apostando cada vez más por la educación y la FP se está expandiendo porque las administraciones se han dado cuenta por fin de que es la solución a este problema. Pero todavía queda mucho por hacer», añade.

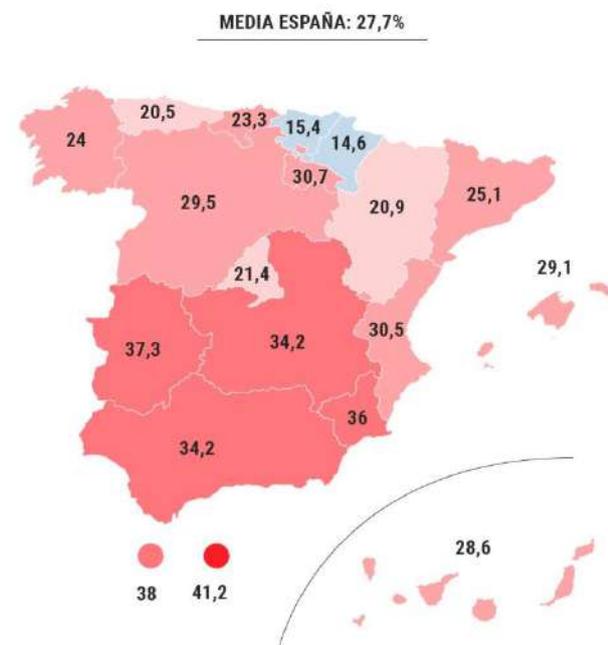
Claudia Hupkau, profesora de Economía en Cunef Universidad, recuerda, en este sentido, que «la economía española depende en gran parte de sectores con trabajos aptos para jóvenes con poca experiencia, como la construcción o la hostelería. Para muchos jóvenes, estos puestos son más atractivos que quedarse estudiando más allá de los 16 años, especialmente si tienen claro que no quieren o pueden ir a la universidad».

Antonio Cabrales, catedrático de Economía en la Universidad Carlos III de Madrid, considera, por su parte, que un sistema educativo en el que «los currículos son demasiado académicos» hace que «los estudiantes menos

académicamente motivados se aburren». «Se suspende demasiado y se hace repetir curso mucho. Al final, nuestros estudiantes menos buenos se cansan y se van. Hay que dar más opciones a esos chicos en el borde y agarrarlos más a la escuela», indica. ¿De qué forma?

## JÓVENES SIN TERMINAR EL BACHILLERATO O EQUIVALENTE POR CCAA

De 25 a 34 años. Datos en % de 2021



FUENTE: INE y Ministerio de Educación y Formación Profesional. M. VAQUERO | EL MUNDO GRÁFICOS

Para Ismael Sanz, profesor titular de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, una solución es que se fijen «como prioridad» las tutorías en pequeños grupos en horarios extraescolares o las clases de refuerzo en el mes de julio con personal docente adicional. El Ministerio de Educación ha recuperado el programa PROA+, pero la crítica que se le hace es que no cuenta con suficientes fondos económicos para que se generalice.

¿Qué más medidas ha puesto en marcha el Gobierno? Según todos los expertos consultados, «va en muy buen camino» su Ley de FP, aprobada la pasada primavera. La ministra Pilar Alegría dijo que van a poner, además, 360 millones de euros en los próximos cuatro años para que los alumnos aprendan programación informática «desde los tres años». También van a formar y acreditar en competencia digital a 700.000 profesores y equipar las aulas con equipos informáticos.

Rafael Doménech, responsable de Análisis Económico de BBVA Research, cree que «aumentar las habilidades y cualificación de la población adulta en España mediante la mejora de la calidad del sistema educativo es urgente y totalmente necesario como estrategia a largo plazo. Pero sus efectos pueden tardar décadas en producirse, por lo que, a medio plazo, el reciclaje profesional y la mejora de las

competencias digitales, de la formación continua y de la cualificación de la población adulta es crucial», añade. Porque otra de las cosas de las que nos avisa la OCDE es que los estudiantes de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sólo representan el 6% de los nuevos matriculados en la educación superior, aunque estos estudios tienen una tasa de empleo del 88%.

«Es difícil encontrar profesores cualificados en España en campos como las Matemáticas o las Ciencias», lamentó Schumann, que recordó que, a pesar de la creciente necesidad de habilidades digitales, todavía los jóvenes se resisten a ellas y siguen apostando mayoritariamente por estudios de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, con peores posibilidades de empleabilidad.

## OCDE Ninis

### PORCENTAJE DE 'NINIS'

Entre la población de 18 a 24 años. Año 2021



FUENTE: OCDE. M. VAQUERO | EL MUNDO GRÁFICOS

Todo esto nos lleva a otro indicador negativo para España, que es el del 20% de jóvenes españoles que ni estudia ni trabaja. Durante la pandemia de Covid 19 mejoramos un poco, pero en 2021 volvimos a los niveles de 2019, lejos aún de la media europea (13%) y de la OCDE (15%).

Jorge Calero, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona, explica que en este indicador «confluyen dos fenómenos especialmente negativos en el caso español: los elevados niveles de desempleo juvenil y de abandono temprano, cuya combinación lleva a que el indicador alcance en España el segundo valor más elevado entre los países de la UE, sólo por detrás de Italia». Schumann añadió que otra de las cosas que nos caracteriza es que nuestros *ninis* son de larga duración porque hay muchos de ellos que están más de 12 meses fuera del sistema educativo.

«Tenemos una proporción de ninis elevada desde hace mucho tiempo. Hay que lograr que estos chicos vuelvan al sistema educativo, en lugar de que se pongan a buscar empleo, que no será de mucha calidad ni estable. Para ello puede ser muy útil extender la FP Dual, que, hasta ahora, no llega a muchos alumnos en España», añade Sanz.

Sanz deja ver que los alumnos pueden no estar viendo del todo las ventajas de la FP. El informe desliza que los titulados en Grado Superior en España sólo tienen un 5% más de ingresos con respecto a los que tienen el título de Bachillerato, una diferencia muy pequeña comparada con el 20% de sueldo adicional que se alcanza en la media de la OCDE.

*Sólo el 37% termina la carrera en el tiempo previsto*

Sólo el 37% de los universitarios españoles acaba la carrera en el plazo estimado, según el informe de la OCDE. Eso significa, explica Abel Schumann, que dos tercios de estudiantes tardan más tiempo terminarla. Los datos del informe español muestran que, de ese porcentaje, un 12% deja estos estudios. El resto se toma su tiempo y la mayoría los termina en los tres años siguientes. Fuentes del Ministerio de Educación dicen que la tendencia es similar en otros países. En el caso español, hay más jóvenes que estudian y trabajan a la vez. «Los jóvenes se planifican sus estudios más a largo plazo y hay asignaturas de las que no se matriculan», añaden otras fuentes universitarias.

La OCDE resalta esta cifra en su nota centrada en España, en donde también resalta el envejecimiento de las plantillas. El 47% de los docentes universitarios tiene más de 50 años (en la OCDE es el 40%) y sólo el 3% es menor de 30 años (frente al 8%). «Durante la recesión se congelaron las plazas y la tasa de reposición, así que no se cubrían las jubilaciones ni de lejos. En el último par de años se está contratando a más, pero ha costado años de parón», explica Jenifer Ruiz-Valenzuela, profesora de Economía de la Universidad de Barcelona.

**europapress.es**

## **El Sindicato de Estudiantes convoca una huelga general estudiantil el 27 de octubre en defensa de su salud mental**

MADRID, 3 Oct. (EUROPA PRESS) -

El Sindicato de Estudiantes ha convocado una huelga general estudiantil el próximo 27 de octubre en defensa de la salud mental de los alumnos y "contra la destrucción de la educación pública", así como manifestaciones programadas para las 12.00 horas.

La organización ha advertido de que "millones de jóvenes" sufren una "epidemia de enfermedades mentales sin precedentes", como los trastornos de ansiedad y de conducta alimentaria, las depresiones, una tasa de suicidios "insoportable" o un "elevadísimo" consumo de psicofármacos, que "suponen una agresión contra la juventud inaceptable".

Para el sindicato, esta "pandemia silenciosa es una lacra social derivada de un sistema capitalista que niega la posibilidad de tener una vida digna". En este punto, ha señalado que el paro, la precariedad, los precios de la vivienda o una enseñanza pública "bajo ataque y que alimenta el fracaso escolar, tienen un efecto gravísimo" sobre la salud mental de los estudiantes y la de sus familias.

"A todo ello hay que sumar una sanidad pública desbordada y sometida a recortes infames. Recibir atención psicológica en los hospitales públicos se ha convertido en una carrera de obstáculos, con listas de espera eternas y centros sin suficientes profesionales en salud mental. Ante este colapso, nos quieren obligar a desembolsar miles de euros en consultas privadas, para que grandes empresas se forren a costa de nuestro sufrimiento", ha criticado el Sindicato de Estudiantes.

En este contexto, la entidad ha criticado que el Gobierno y las comunidades autónomas "hablan mucho de la educación pública y la salud mental, pero luego dedican a esta emergencia social la miseria de 100 millones para solventar un problema que exige miles".

"Nuestro futuro y nuestras vidas están en juego. Solo luchando, con el apoyo de nuestros profesores y familias, levantaremos un gran movimiento social para que se tomen todas las medidas que necesitamos para proteger nuestra salud mental y defender la educación pública", ha sentenciado el Sindicato de Estudiantes.

Entre sus reivindicaciones, destaca un "aumento drástico" de los recursos en salud mental para "llegar al menos al 15% del gasto total en salud (actualmente es del 5%)", la creación de "miles de plazas" de psicología y psiquiatría en la Atención Primaria, en Hospitales, y en los colegios, institutos y facultades públicas.

Asimismo, reclaman una educación pública 100% gratuita desde Infantil a la Universidad; la gratuidad total de libros de texto; la supresión de las tasas académicas en FP y Universidad; y un plan de inversión del 7% del PIB.

"Por un puesto de trabajo digno al acabar los estudios o subsidio de desempleo para todos los jóvenes. No es posible tener una buena salud mental con salarios de miseria y contratos que nos impiden tener vida social. La salud no puede seguir siendo un privilegio de clase ni un negocio, deben estar al servicio de las necesidades sociales", ha concluido el sindicato.

## ***La ley Celaá, una ley 'woke'***

*La socialdemocracia clásica española de los años 80 tenía como eje fundamental de su proyecto educativo el acceso de todos a la educación y la igualdad de oportunidades*

Felipe J. de Vicente Algeró 04/10/2022

Platón, en su obra de madurez *Las Leyes*, recomienda que estas se hagan teniendo en cuenta a sus destinatarios y se busque la cooperación y el asentimiento de los ciudadanos. Es decir, la legislación no ha de provenir de un totalitarismo jurídico que pretenda imponer una ley emanada de un proyecto de ingeniería social, sin buscar el bien común.

Dudo que la ley Celaá (la LOMLOE) buscara en su proceso legislativo la verdadera mejora del sistema educativo, más bien se trata de la imposición de un proyecto ideológico que, en mi opinión, procede más bien de la izquierda *woke*, superando el viejo proyecto de la izquierda socialdemócrata.

La socialdemocracia clásica española de los años 80 tenía como eje fundamental de su proyecto educativo el acceso de todos a la educación y la igualdad de oportunidades. Por algo la primera ley orgánica socialista fue, precisamente, la del Derecho a la Educación (1985). El objetivo era conseguir la plena escolarización hasta los 16 años y una escuela pública de calidad.

Luego vino la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que, para asegurar la escolarización hasta los 16 años, impuso la enseñanza obligatoria hasta esta edad. Para ello importó del Reino Unido la escuela comprensiva, un modelo de escuela igualitaria, rebajando su calidad. El Partido Popular reformó la LOGSE con la efímera Ley de Calidad (LOCE, 2002) que, sin modificar la estructura, introdujo una mayor exigencia académica (sobre todo para obtener el título de la ESO, introduciendo una vía alternativa: la Formación Profesional inicial). La vuelta al poder de los socialistas no supuso el retorno de la LOGSE. Los nuevos gobernantes derogaron la ley anterior, pero hicieron una nueva: la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en la que mantuvieron los criterios de exigencia introducidos en la ley de los populares. El acento seguía en la igualdad, pero los resultados no debían ser iguales (unos obtenían el título de ESO, otros el de la formación profesional inicial y otros ninguno). El Bachillerato se mantenía con un aceptable nivel de exigencia: el título requería aprobar todas las materias.

Pero en los años transcurrido desde la LOE, la izquierda ha modificado planteamientos. Sigue existiendo una izquierda ilustrada que mantiene el derecho a la educación de calidad como el fin de la política educativa. Considera como prioridad la transmisión de conocimientos. El profesorado no es un animador sociocultural. En este planteamiento la coincidencia con la derecha ilustrada es total.

Pero la corriente *woke* de la izquierda, nacida en las universidades norteamericanas, también ha llegado a la izquierda española y, sobre todo, a los lobbies pedagógicos que han pasado al ataque convirtiendo el sistema educativo en una excelente plataforma para aplicar las políticas *woke*. Una de las características de esta corriente es delimitar grupos sociales supuestamente marginados, dándoles una identidad y haciéndoles despertar (eso significa *woke*) reclamando unos derechos específicos. En el sistema educativo ya tenemos identificado el grupo: estos alumnos que no se adaptan a la disciplina de las aulas, acumulan retrasos, repiten curso... el llamado fracaso escolar. Esa sería una minoría social oprimida por el sistema educativo. Por supuesto, ellos no tienen ninguna responsabilidad, no hace falta que se esfuercen (como hacen otros). Son víctimas de un sistema que debe cambiarse.

El cambio viene mediante la superación del principio socialdemócrata de igualdad de oportunidades por el de igualdad de resultados añadiendo nuevos conceptos como equidad o inclusión. De la escuela comprensiva hemos pasado a la escuela inclusiva. Kamala Harris, vicepresidenta de los Estados Unidos y una de las representantes de la izquierda *woke*, lo decía en un tuit: el trato equitativo significa que todos terminamos en el mismo lugar.

De la igualdad de acceso a la educación hemos pasamos a la igualdad de resultados. Todos van a tener el título de ESO: los que sigan la etapa con normalidad, los que hagan una formación profesional básica (a quienes se les regala el título de ESO) y a los que tengan adaptaciones curriculares, eufemismo que esconde rebajas en los aprendizajes. Esto es la escuela inclusiva.

Otro postulado *woke* es la cultura de la cancelación. Las opiniones contrarias o críticas son despachadas sin contemplaciones. Ni tan siquiera tienen cabida en el debate. No se escuchan. Los críticos de la ley Celaá no son más que unos reaccionarios situados en el lado equivocado de la Historia. Hay que cancelar una enseñanza basada en conocimientos porque genera unas minorías escolares que no alcanzan el título. Para obtenerlo, mejor una enseñanza basada en destrezas y actitudes que permite evaluar positivamente a todos. El currículum LOMLOE pone el acento en las actitudes, algo subjetivo que introduce un adoctrinamiento en el sistema. Ninguna ley anterior había sido tan adoctrinadora como la LOMLOE, transmitiendo a los alumnos la visión *woke* de la sociedad.

Solo se puede superar el paradigma *woke* de la LOMLOE mediante un debate que deje de lado el eje derecha e izquierda y los temas paraeducativos (la religión, los conciertos) que contribuyen a desviar la atención. Izquierda y derecha ilustradas pueden unirse para conseguir una escuela verdaderamente ilustrada, humanista y en donde el centro sean los conocimientos.

*Felipe J. de Vicente Algeró es vicepresidente de la Fundación Episteme*

## La Voz de Galicia

### Los técnicos apuran las reuniones para probar la nueva selectividad en junio

SARA CARREIRA. 04 OCT 2022

La nueva selectividad va tomando forma con reuniones de técnicos de las consejerías y del ministerio sobre el contenido y corrección de los exámenes, a la vez que las entidades organizadoras de la prueba intentan ponerse de acuerdo en cuestiones de organización. El objetivo es poder probar el nuevo modelo en alumnos de segundo de bachillerato antes de junio, un ejercicio que no tendrá ninguna validez académica.

El primer grupo —el que se encarga del tipo de preguntas, su contenido y la forma de corregirlas— se decidió formar el 13 de septiembre, en el seno de la Comisión General de Educación (el segundo escalafón, con directores generales del ministerio y comunidades); la ponencia específica para la ABAU (EVAU o EBAU en otros territorios) está dentro de la comisión de Ordenación Académica, que está formada también por ministerio y comunidades. Desde entonces, este grupo se ha reunido una vez, el pasado día 22, y se espera que las reuniones quincenales se mantengan durante el curso. Galicia participa con un técnico de la Subdirección de Inspección.

#### *Planteamiento y corrección*

En los encuentros se profundizará en el borrador que el pasado 28 de julio entregó el ministerio a los consejeros. Es decir, se decidirá la estructura de los exámenes y, lo más importante, las exigencias mínimas que se deben incluir y los criterios de evaluación.

Precisamente este último asunto es el que genera más polémicas. Los gobiernos autonómicos de Galicia, Castilla y León, Madrid y Andalucía mostraron su rechazo a esta nueva selectividad en tanto no se trata de una prueba igual para todo el Estado y puede tener diferentes interpretaciones en su corrección; es decir, temen que se repita la situación actual con distintos niveles de exigencia al alumnado cuando comparten las mismas plazas de la universidad. Desde el ministerio se considera que precisamente para evitar eso están trabajando los técnicos.

Por otra parte, las entidades que organizan la prueba, y que tienen diferentes estructuras según la comunidad autónoma, también se están reuniendo en este inicio de curso liderados por la CRUE Universidades Españolas, la entidad que acoge a todos los rectorados públicos del país y gran parte de los privados. Estos encuentros comenzaron en octubre del 2019 con la vocación de ser periódicos, cada pocos meses, pero la pandemia impidió una nueva reunión hasta la de Zaragoza, hace unos meses, y esta semana en León.

#### *Organización*

Estos encuentros son de perfil mucho más técnico. Celso Rodríguez, vicepresidente de la CIUG —la entidad interuniversitaria que organiza la selectividad en Galicia— explicaba que su objetivo actual es «unificar calendarios» para que no haya 17 períodos diferentes de preinscripción y matriculación, ya que eso altera muchísimo los procesos y dificulta el cierre de las titulaciones.

Un ejemplo es lo ocurrido en Medicina este mismo año: la Universidad de Santiago (USC) tiene 360 plazas y recibió más de 4.000 solicitudes. Como muchos de quienes piden plaza son de otras comunidades y se presentan en Santiago y en otras universidades —«es frecuente ahora que un alumno haga 15 solicitudes a otras tantas facultades», comenta Rodríguez—, los responsables de la CIUG optaron por llamar para la matrícula a muchos más interesados que plazas hay; este año fueron unos 750, y el objetivo es que finalmente quedasen 380 alumnos en Medicina. Pero no ha sido así, y a 28 de septiembre la carrera tenía 6 plazas libres y solo 354 ocupadas, algo que no se permite cuando hay lista de espera. Así, la CIUG ha convocado a más alumnos y un proceso que podría haber terminado en julio se está alargando un mes sobre el inicio de curso. Hay que recordar que ahora que la asistencia a clase es obligatoria, especialmente a las prácticas, comenzar en octubre puede suponer suspender la asignatura.

#### *Galicia reunirá en Santiago a los coordinadores de la prueba de toda España para unificar criterios técnicos*

Hacer una selectividad equiparable en dificultad y corrección entre cualquier parte de España parece una labor complicada a corto plazo, pero todo hace pensar que está más cerca una unificación técnica del proceso. Y que liderará Galicia, además. Santiago acogerá los próximos jueves y viernes una reunión de los coordinadores de la prueba final de bachillerato y del acceso a la universidad de toda España (solo hay dos comunidades pendientes de confirmación).

La idea partió del presidente de turno de la CIUG, Celso Rodríguez (representante de la USC), que comprobó este verano como las diferentes velocidades de cada comunidad dificultaban las matrículas universitarias: «Nos dimos las notas o día 4, que era o último día para matricularse en Madrid. Falamos con los responsables del servicio

madrileño e dixéronnos que non habería problema, que podían esperar ata o día 7, pero os rapaces que querían facer a preinscripción non podían dende a súa casa». En outras comunidades se exigía a nota final, tras el período de revisión de exámenes, cuando en Galicia aún no había acabado.

# SUR

## España es el sexto país que menos clases suspendió por la covid

*Su porcentaje de graduados universitarios supera la media de los países más avanzados, pero el de jóvenes con Bachillerato o FP es solo de la mitad, según el análisis anual del sistema educativo de la OCDE*

ALFONSO TORICES Madrid, 4 octubre 2022

El español es uno de los sistemas educativos del mundo que mejor respuesta dio y que menos sobresaltos académicos sufrió como consecuencia de la pandemia de coronavirus. Así al menos lo indica la OCDE en su auditoría del funcionamiento de las escuelas, institutos y universidades en los países más desarrollados del mundo, el 'Panorama de la Educación 2022'. El informe, de 462 páginas y que compara 45 países, refleja en un análisis específico que España fue el sexto país del planeta que menos días de clases suspendió en los dos años largos de epidemia de covid.

El chequeo, como cada año, destaca las fortalezas y debilidades del sistema educativo español. Entre lo positivo, apunta que es uno de los países avanzados con más jóvenes titulados universitarios y con más estudiantes que acaban la carrera que comienzan; lo coloca como un referente mundial en escolarización de 0 a 3 años; y subraya cómo graduarse en una facultad multiplica de forma espectacular las posibilidades de lograr un empleo y, además, un buen empleo.

Entre lo más negativo, recuerda que España tiene un bajísimo porcentaje de titulados en Bachillerato y FP, que destina a la educación menos dinero y recursos que la media y que limita de forma muy importante el acceso directo a la universidad de los graduados en FP. Estos son alguno de los puntos principales del análisis:

### *Colegios e institutos abiertos*

El documento señala que España solo cerró los centros de primaria y secundaria 45 días por la crisis sanitaria de la covid, en el último tramo del curso 2019-20, coincidiendo con el confinamiento y la falta de vacunas. Esto sin contar, claro, las suspensiones puntuales posteriores de clases debidas a brotes y cuarentenas. Se trata del sexto país del mundo que menos cerró las aulas, tras Islandia y Suecia, que no pararon las clases, y Suiza, Luxemburgo y Noruega, que suspendieron toda docencia presencial entre 30 y 40 días. Letonia es el país que más cerró en Europa, más de 225 días en tres cursos, incluido 2022. Vecinos como Alemania, Reino Unido o Portugal cerraron entre 90 y 100 días repartidos entre 2020 y 2021. La OCDE indica que España «reprogramó» los exámenes finales de Bachillerato, pero no llegó a suspenderlos ni tampoco suprimió la selectividad en curso alguno. Diez países en 2020 y al menos seis en 2021 suprimieron sus «exámenes nacionales» para titularse en Bachillerato.

### *La mitad de jóvenes con carrera*

Destaca que los españoles de 25 a 34 años con título universitario fueron en 2021 el 49%, un punto más que la media de países de la OCDE. Eso sí, el proceso se ha ralentizado en España. Hace una década la ventaja era de siete puntos y ahora ha quedado en uno. Los alumnos españoles que reciben becas o ayudas públicas son el 44%, lo que les sitúa en la media de los países desarrollados; hay más estudiantes que cursan en las privadas (cinco puntos) que en otros estados; y tienen una profesorado universitario envejecido, con un 47% con más de 50 años, siete puntos más que la media.

### *Mayor tasa de graduación*

En los campus españoles, como en los del resto del mundo, el grado de abandono de los estudios es muy alto. No obstante, quienes terminan la carrera que empezaron, aunque sea tres años después de su duración mínima, son el 72%, cuatro puntos más que en la media de la OCDE. Quienes mejoran de forma notable esta estadística son las mujeres, con al menos cuatro puntos más de tituladas que ellos. El éxito medio también es once puntos mayor en los campus privados españoles (82%) que en los públicos.

### *Más empleo y de más calidad*

Concluye que los jóvenes españoles con título universitario tienen una tasa de empleo media 19 puntos más alta que quienes solo tienen la ESO o nueve puntos superior a los graduados en Bachillerato o FP. Cuanta más formación más trabajo se confirma sobre todo en las mujeres. Las universitarias españolas tienen una tasa de empleo 28 puntos mayor que quienes solo lograron la ESO. Los analistas lamentan que solo el 6% de los titulados superiores españoles sean de la rama tecnológica, pues trabajan el 88% frente al 78% de carreras económicas o jurídicas, que suman sobre el 20% de los alumnos. También se nota en los sueldos, casi el doble que los de los titulados en ESO y un 32% más que los bachilleres o graduados en FP. El título superior también sirvió a los jóvenes españoles para perder menos empleo que otros con menos formación durante la crisis laboral desatada en 2020 por la covid y para recuperar, en 2021, una parte mayor del empleo perdido.

### *Muchos chicos sin cualificación*

Si el alto porcentaje de universitarios es un activo de la juventud española el también muy alto porcentaje de chicos sin apenas cualificación académica es su mayor problema. Las altísimas tasas de abandono temprano de los estudios tienen su reflejo en que haya hasta el doble de españoles de 25 a 34 años sin título en Bachillerato o en FP, prácticamente el mínimo que hoy se exige en un perfil laboral. Son el 28% en España y el 14% en la media de la OCDE. La única nota positiva es que en la última década la brecha se ha estrechado en dos puntos.

### *Freno a la FP*

El análisis señala como un punto negro del sistema educativo español que solo un 59% de los titulados en FP tengan acceso directo a continuar su formación en la universidad. Recuerda que en doce países desarrollados el acceso es posible para el 100% de los titulados en FP y asegura que este obstáculo limita la progresión académica de los jóvenes y reduce el atractivo de la FP. La nueva ley de FP y la futura de Universidades pretenden minimizar este freno.

### *Escasa financiación*

La OCDE recuerda a España que destina menos recursos a financiar y mejorar su sistema educativo que la media de países. En 2019, el último año con datos comparables, los estados destinaron un 4,9% de su PIB a educación e investigación y España solo invirtió el 4,3%. Solo una décima más que doce años antes. Indica que, además, España es el séptimo país analizado que menos porcentaje de su gasto público entrega a educación. El 8,6% frente al 10,6% de media, dos puntos menos. Como resultado, por cada estudiante se gasta al año unos 1.000 dólares menos, con el mayor desfase en la universidad, donde la brecha fue de casi 3.000 dólares por estudiante y año. También hay diferencia en el componente del español. La insuficiencia del gasto público hace que el porcentaje de gasto privado sea dos puntos mayor en la preuniversitaria y tres puntos más en los campus que en la media de países.

### *Una Educación Infantil potente*

En España están escolarizados el 41% de los niños de entre 0 y 3 años, lo que supone 14 puntos más que la baja media de la OCDE, que es del 27%. No obstante, el alto porcentaje maquilla diferencias abismales entre autonomías y entre los distintos niveles de renta de la familias, con hasta la mitad de matriculados en los hogares más pobres. En el segundo ciclo de Infantil, de los 3 a 5 años, la escolarización en España no es obligatoria, pero se puede considerar universal. Están matriculados el 97% de los niños frente al 83% de la media de la OCDE, también 14 puntos por encima.

## **EL PAIS**

### **Si tu familia está desahogada estudiarás Medicina y dobles grados, si no, Óptica o Educación**

*Muchos estudiantes desfavorecidos no eligen la carrera por vocación, sino por su pronto retorno salarial y menor riesgo de fracaso*

ELISA SILIÓ. Madrid - 04 OCT 2022

El nivel de estudios de los padres —y en especial de la madre, que suele ser quien echa una mano con los deberes— no solo determina que un joven termine el Bachillerato y vaya a la universidad, sino incluso en qué carrera se inscribe. Partiendo del hecho de que un joven rico tiene tres veces más posibilidades de ir a la facultad que uno pobre, una serie del Ministerio de Universidades —que registra los datos de todos los matriculados en grados en España entre 2016 y 2020— muestra que los hijos de profesionales con sueldos altos tienden a estudiar más carreras de Ciencias (50%), Ciencias de la Salud (49,8%) e ingenierías (49%) y los de origen socioeconómico bajo, Humanidades (40%) y Ciencias Sociales (41,7%).

La brecha en las cifras del ministerio es mayor si lo que se tiene en cuenta es el nivel de estudios de los padres: el 57% de los matriculados de Ciencias Sociales tiene uno o dos padres con título universitario, el 68% en el caso de ingenierías, 58% en Humanidades, 65% en Ciencias de la Salud y 64% de Ciencias. Las carreras científicas y de ciencias de la salud, copadas por los pudientes, son percibidas como más prestigiosas, tienen notas de admisión más altas —a los desfavorecidos les lastra la inequidad educativa y la inflación de notas en los centros privados—, son las de mayor dificultad y cuentan con las tasas más caras por su nivel de experimentalidad. Por ejemplo, una primera matrícula de Geografía cuesta en Castilla y León 755 euros y Veterinaria 1.339.

Un estudio del Observatorio de Estudiantes de la Universidad Complutense (UCM) de 2019 basado en las matriculaciones en primer curso refrenda estos datos, pero va más allá y diferencia por carreras. Mientras que más del 60% de los padres (varones) de los matriculados en Medicina, Odontología y Farmacia son licenciados y tienen sueldos altos, solo ocurre lo mismo con el 33% de los matriculados en Óptica. Las cuatro son carreras

de Ciencias de la Salud, pero Óptica antes era una diplomatura, es decir, que antes con tres cursos, y ahora en cuatro años, se puede trabajar como óptico; mientras que la carrera de Medicina dura seis años y pasa uno antes de que, con suerte, el graduado comience a cobrar como MIR [médico interno residente]. Lo mismo ocurre con Educación, antigua diplomatura, que se acaba en cuatro años con relativa facilidad y se puede comenzar a ejercer en un centro concertado o privado.

“Sabemos que cuando existían carreras cortas y largas [antes del Plan Bolonia], el alumnado menos favorecido tendía a escoger las cortas, las diplomaturas, por aminorar el riesgo”, explicó Vera Sacristán, directora del Observatorio del Sistema Universitario —de los cuatro campus públicos de Barcelona—, el pasado martes en una comparecencia en una comisión del Congreso para hablar de la nueva ley universitaria. Y sigue ocurriendo. “Entonces y ahora [los jóvenes con pocos recursos] eligen carreras más profesionalizantes, pensando en la profesión, no en la vocación. En Cataluña hacen la inscripción en función de la dificultad percibida, que se corresponde a tasas de abandono, de repetición de las asignaturas...”. Las ingenierías están siempre en ese segmento.

“El principal coste de ser universitario es que no puedes trabajar o tienes que reducir el tiempo que dedicas al trabajo. Lo que se llama coste de oportunidad”, relata una de las autoras de la UCM, María Fernández-Mellizo. “Luego está el coste de las matrículas, que se puede paliar con las becas. Pero aunque para casos de extrema vulnerabilidad hay becas compensatorias, ni las más generosas cubren el coste de oportunidad. Y luego hay gastos de material. En las tasas [la Administración] incluye los costes de las prácticas —muy costosas en el caso de Medicina u Odontología—, pero también repercuten en el alumnado, porque en esas carreras experimentales se les piden cosas más caras para seguir el curso. Magisterio, Trabajo Social o Derecho no te obligan a poner tantos recursos”.

Helena Troiano, de la Universidad de Barcelona, analizó 10 carreras en 2013 y llegó a la conclusión —que se prolonga en el tiempo— de que los estudiantes de nuevo ingreso pobres “tienden a evitar los programas de grado más prestigiosos, donde pueden sentirse como extraños tanto académica y socialmente” y buscan “perfiles profesionales claros” que no entrañen grandes riesgos. Pese a ello, 1,2 millones de titulados universitarios se encuentra en riesgo de pobreza, según la Encuesta de Población Activa (EPA). Además, sostiene Troiano, se sienten más en deuda con su familia que los adinerados por el esfuerzo financiero que supone que estudien.

La mayor brecha se da en las dobles carreras que nacieron con el Plan Bolonia, que exigen cinco años de estudio incompatible con un empleo y un desembolso económico importante: un grado de precio medio en Madrid cuesta 2.715 euros, y el doble grado: 3.269. El 90% de los que estudian el doble grado de Matemáticas y Física en la UCM —la carrera con nota de acceso más alta de toda España— tienen una madre universitaria y una situación económica desahogada. Por contra, como en las titulaciones simples de Educación, en el doble grado de Maestro de Infantil y Primaria menos del 40% son hijas e hijos de universitarias.

La serie del ministerio distribuye los matriculados según el empleo de sus padres desde 2016 y se observa un fenómeno claro: los padres de los matriculados tienen cada vez un empleo mejor cualificado. En la universidad pública, suben los porcentajes de hogares en los que uno de los progenitores tiene una ocupación media (del 16% al 19%) y alta (del 20% al 25%), mientras descienden las ocupaciones bajas o el desempleo (del 26% al 21%). La universidad privada, aunque parece otra liga —la matrícula anual va de los 5.000 a los 20.000 euros, dependiendo del centro y la titulación— alberga también jóvenes de clases medias (22% del alumnado), cuyas familias hacen grandes esfuerzos a base de créditos para que estudien la carrera deseada, mayoritariamente porque no han accedido a la pública.

Los padres más ricos de los matriculados se concentran, como era de esperar, en las ciudades más pobladas, donde están instaladas las grandes compañías y la Administración: Madrid (52% los dos o un progenitor cuenta con un sueldo alto) y Cataluña (50%). En contraste, apenas el 31% en Extremadura, Baleares y Castilla-La Mancha tienen salarios altos.

Pese a esta brecha en las ocupaciones por regiones, la incorporación de las clases medias y bajas a la universidad es evidente. El artículo *Origen social de los alumnos de la Enseñanza Superior*, publicado en una revista del Ministerio de Educación en pleno franquismo (1960), describe un panorama radicalmente opuesto al actual. Ese año, había 12 universidades y 13 escuelas técnicas superiores —ahora hay 50 universidades públicas y 40 privadas— por lo que matricularse unas veces se debía “simplemente a la razón de la residencia de sus mayores en una cabecera de distrito universitario y otras a una relativa solvencia económica de los padres”, se explica en el texto. Estudiar en otra ciudad costaba de media 25.000 pesetas (150 euros) al año, había apenas 62.000 alumnos y el 23% recibió ese 1960 algún tipo de beca —conocida como protección escolar— sufragada por el Estado, la administración provincial o municipal o los sindicatos. Los inscritos se han multiplicado desde entonces por 25 y el 44% recibe apoyo financiero.

En la actualidad, hay casi 1,6 millones de estudiantes —existen los másteres, los campus a distancia y sedes universitarias en 200 municipios— y el curso pasado 321.000 inscritos se beneficiaron de una beca (21,8% de los alumnos de grado y 12% de los de máster). El 75% de los alumnos en 1960, según datos del Instituto Nacional de Estadística (UNED), eran por parte de padre (la revolución en las aulas no había llegado) hijos de profesionales liberales con estudios —abogados, ingenieros, médicos o arquitectos— o personal de banca y la administración.

En muchos casos los herederos se licenciaban para seguir la consulta, el estudio o el despacho propio. El 7% eran familia de ganaderos y agricultores —“comprende propietarios, administradores, colonos y braceros”,

cuenta el artículo—, aunque previsiblemente era casi todos los vástagos de los terratenientes. El Ejército tenía mucha presencia (5%) mientras los más desfavorecidos apenas accedían: el 0,6% eran hijos de jornaleros y artesanos, un 1,8% de conductores y un 1% personal de servicio. En las escuelas universitarias los porcentajes por profesiones de los padres casi se repiten.

**europapress.es**

## **El Gobierno aprueba integrar a los profesores técnicos de FP con grado universitario en el cuerpo de Secundaria**

MADRID, 4 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha aprobado este martes el real decreto que regula la integración del profesorado técnico de Formación Profesional en el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria.

El Ministerio, en un comunicado, ha destacado que el Gobierno "atiende así a una demanda histórica que servirá para mejorar las condiciones laborales de los docentes beneficiados al pasar el subgrupo funcional A2, al A1".

El texto aprobado hoy completa el proceso iniciado con la Ley de Educación que declara la extinción del cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional para integrarlo en el de secundaria, siempre que se esté en posesión de una titulación de grado universitario o equivalente a efectos de docencia.

A partir de ahora, serán las administraciones autonómicas competentes las encargadas de abrir una convocatoria pública para que estos profesores puedan solicitar su integración al cuerpo de Secundaria. Esta tendrá efectos en sus condiciones laborales con carácter retroactivo desde el 19 de enero de 2021, fecha de la entrada en vigor de la Ley de Educación.

Para el personal funcionario que cumpla las condiciones establecidas con posterioridad, se retrotraerán al momento en que se dieran esos requisitos. El real decreto también incluye la posibilidad de solicitar la integración tras el cierre de esta convocatoria. La demanda del reconocimiento de este derecho se podrá realizar hasta el 19 de enero de 2026, dejando así un plazo de tiempo para que aquellos docentes que carecen a día de hoy de la titulación necesaria, puedan conseguirla.

Durante su elaboración han sido consultadas las comunidades autónomas, a través de la Conferencia Sectorial de Educación, y los interlocutores sociales. Además, han emitido sendos informes el Ministerio de Política Territorial y el Ministerio de Hacienda y Función Pública, así como la Comisión Superior de Personal. El texto ha sido dictaminado por el Consejo Escolar del Estado y por el Consejo de Estado.

**EL MUNDO**

## **La nueva Selectividad tendrá criterios comunes de corrección en todas las autonomías**

*El PP y Vox reprochan al Gobierno que descarte la prueba única cuando los alumnos compiten por las mismas plazas universitarias en toda España*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 4 octubre 2022

El Gobierno trabaja en el diseño de la Selectividad con la idea de tener listo un real decreto consensuado con todas las autonomías en abril o mayo de 2023. Equipos técnicos del Ministerio de Educación y de los gobiernos regionales se reunieron el pasado 22 de septiembre bajo dos premisas: "el respeto a la autonomía de las CCAA" y "una mayor homologación y equilibrio entre las pruebas" para que sean "equiparables" entre sí. El Gobierno dice que es "inviable" poner una prueba única en toda España, como le piden el PP, Vox y Ciudadanos, pero ya da por hecho que, como mínimo, los exámenes se corregirán con unas pautas compartidas previamente pactadas entre todos los territorios, a diferencia de lo que ocurre ahora.

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha comparecido este martes por primera vez en la Comisión de Educación del Congreso para contar que buscan "no sólo configurar un marco consensuado para las pruebas, sino determinar también unos criterios comunes de corrección y elaborar modelos que sirvan de orientación en la confección de los diferentes ejercicios".

Fuentes del Ministerio de Educación añaden que "los institutos de evaluación de las CCAA y el Ministerio trabajan ya en una comisión para unificar estas pautas de corrección". La idea es "propiciar el uso de criterios equiparables en todo el país tanto en la elaboración como en la corrección", ha dicho Bar, para dar respuesta a

"las voces que se han alzado para denunciar que no es igual la nota que se logra en un territorio que la que se consigue en otro pese a que existe el distrito único".

Eso es precisamente lo que más le han reprochado a Bar los diputados de PP y Vox: que renuncie a unificar en toda España. Óscar Clavell, portavoz de Educación en el Grupo Popular, le ha recomendado que lea el artículo 149 de la Constitución, que dice que el Estado tiene "competencia exclusiva" en "la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles".

### "NUMEROSAS CARENCIAS"

Joaquín Robles, portavoz de Educación en el Grupo Parlamentario de Vox, ha considerado "bochornoso que no haya una prueba única cuando todos los alumnos compiten por las mismas plazas". "Algo tendrá que decir el Estado, poner unos mínimos, para que haya equidad. No es algo que se pueda justificar en nombre de la descentralización administrativa", ha recalado.

Bar se ha escudado en que las competencias educativas las tienen las CCAA. Ha dicho también que en el modelo actual no se han realizado modificaciones durante décadas, ni siquiera cuando gobernaba el PP, "pese a que revelaba numerosas carencias". "La Lomce no habla de una prueba única. Cuando gobernaron nunca hubo prueba única. No es posible ni necesaria. Tampoco hay una prueba única para hacer oposiciones a los cuerpos docentes del Estado", ha dicho, a lo que Clavell ha respondido que "el MIR es un ejemplo de prueba única" y que en la Lomce había un artículo que establecía criterios comunes en todo el Estado, pero se retiró en aras de alcanzar un pacto de Estado del que el PSOE se descolgó poco después de empezar a negociar.

### ¿CÓMO SON LAS NUEVAS PRUEBAS?

Más allá de la tensión que se ha producido entre los diputados, Bar ha explicado que las nuevas evaluaciones de acceso a la universidad comenzarán a hacerse en junio de 2024, que es cuando terminan los alumnos que este curso han comenzado el primer año de Bachillerato, y que la implantación será "gradual". Entre 2024 y 2026, para la fase de acceso, habrá tres pruebas (Historia de la Filosofía, Historia de España y una de una asignatura elegida por el alumno) y un cuarto "examen de madurez" en el que se combinarán "dos o tres materias de ámbito lingüístico".

Hasta 2027, estas pruebas valdrán cada una un 25%, pero, desde este año, la de madurez contará un 75% y la de la asignatura elegida por el alumno contará un 25%. El resto de exámenes desaparecerán. A todo ello habrá que sumarles, eso sí, otras dos pruebas adicionales voluntarias para la fase de admisión, que servirán para subir nota.

Eso significa, en la práctica, que los alumnos sólo tendrán que hacer la mitad de los exámenes que tienen ahora. La importancia que se le da a los estudios previos se mantiene como en la actualidad: lo que más cuenta, el 60%, es la nota del expediente académico del alumno en Bachillerato, frente a un 40% que vale la nota de la Selectividad.

### "EL CASTELLANO, EN CASTILLA"

Además de la EBAU, habrá cuatro pruebas de diagnóstico en dos cursos de Primaria y dos cursos de la ESO, sin efectos académicos para el alumnado y que servirán para diagnosticar el funcionamiento de las escuelas. Bar ha reconocido que en España "es muy mejorable la evaluación del sistema educativo". También ha dicho que su reforma educativa no obedece a "veleidades de pedagogos".

La desaparición del castellano de las aulas de Cataluña ha centrado los momentos más tensos del debate después de que la diputada de ERC Montserrat Bassa dijera que "el catalán deba ser lengua vehicular de la enseñanza en Cataluña de igual manera que el castellano debe ser lengua vehicular de la enseñanza en Castilla".

El PP y Vox han acusado a Bar de "no hacer nada" ante la "agresión lingüística" que se está produciendo en varias CCAA y "el desafío de Cataluña a la nación española". Bar ha dicho que no puede hacer nada porque "la Alta Inspección no tiene competencias ejecutivas". "Si quieren darle un carácter policial, tendrán que hacer otra ley", ha respondido, ante la insistencia de estos diputados para que actuara.



## El 90% de los colegios concertados cobra cuotas a las familias pese a que lo prohíbe la ley

*Catalunya, Madrid y Euskadi son las comunidades donde más caros son estos pagos, que en tres de cada cuatro casos no son voluntarios, según denuncian los colegios privados y las Ampas de la escuela pública*

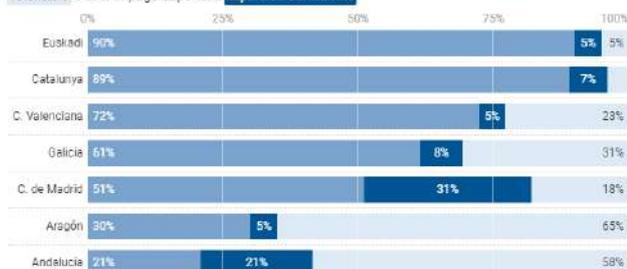
Daniel Sánchez Caballero / Carmen Martínez. 05/10/2022

Nueve de cada diez colegios privados concertados –teóricamente gratuitos por estar sostenidos con fondos públicos– cobran cuotas a las familias. En tres de cada cuatro de estos centros estas **aportaciones** son obligatorias, pese a que la ley las prohíbe explícitamente, según el *VII estudio de cuotas y precios de colegios concertados*, elaborado por la Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae) y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa). En uno de cada dos colegios la cuota es superior a los 100 euros mensuales.

Catalunya se mantiene un año más como la comunidad donde más se paga por acudir a un centro privado pagado con fondos públicos. Son 191 euros mensuales de media, algo menos de los 200 detectados el año pasado. Euskadi, con una subida del 60% respecto a 2020 para llegar hasta los 160 euros por familia y mes, y Madrid (119 este año frente a 100 el curso anterior) completan el podio. Estas comunidades son también las tres únicas en las que en el 100% de los casos estudiados la cuota era obligatoria, o al menos así se le traslada a las familias que se interesan por estos centros. Navarra, la habitualmente cuarta comunidad en cuestión por presencia cuando se habla de escuela concertada, se ha quedado fuera del estudio este curso.

### Catalunya y Euskadi, las comunidades menos permisivas

% de colegios por comunidad autónoma en el que el cobro de la cuota mensual es obligatorio voluntario o si el impago supone la expulsión del alumno



Fuente: Garlic B2B, Estudio de Precios de Colegios Concertados - Creado con Listwrapper

En el otro extremo, Aragón (38 euros mensuales de media), Andalucía (42) o la Comunitat Valenciana (74) tienen los precios más bajos.

Una vez al año, esos dos en teoría grupos tan distantes como son los colegios privados y las familias defensoras de la escuela pública se alían contra un enemigo común: la escuela concertada. Para los centros de iniciativa particular los colegios concertados son competencia desleal: privados como ellos, pero teóricamente gratuitos para las familias por estar financiados por el Estado (o a un coste muy inferior al de mercado, si se consideran las cuotas).

Para las Ampas de la pública son un cuerpo extraño en el ecosistema público que detrae fondos de los centros de titularidad estatal –casi 7000 millones de euros se destinaron en 2020 a la concertada– para pagarle la educación privada a familias casi siempre acomodadas, ampliando la segregación en el sistema. En España había en el curso 2020-2021 un total de 5.402 colegios concertados, uno de cada cinco de todo el sistema. La casuística de los centros es variada: está desde el St Paul's catalán, que pide 923 euros cada mes, hasta los que no demandan nada.

### Un artículo entero incumplido

El artículo 88 de la Lomloe dice: “Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica por parte de las familias de los alumnos. (...) Las actividades complementarias que se consideren necesarias para el desarrollo del currículo deberán programarse y realizarse de forma que no supongan discriminación por motivos económicos. Las actividades complementarias que tengan carácter estable no podrán formar parte del horario escolar del centro”.

La concertada incumple este artículo íntegramente, denuncian Cicae y la Ceapa. Y además lo hacen con la connivencia de la administración, según Elena Cid, directora general de la asociación de centros privados. “Lo grave es que las cuotas son autorizadas por la autoridad educativa. Los colegios solicitan de manera anual permiso para cobrar estas cuotas, indican conceptos y precios y la administración lo autoriza. Pedimos que las administraciones no autoricen estas cuotas. No se está garantizando el derecho de las familias a la educación gratuita y esto es discriminatorio”, añade.

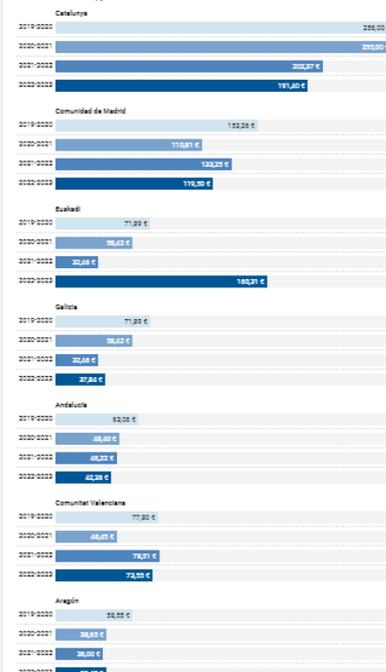
Los centros cobran por conceptos variados. O al menos así lo explican. Y se informa a quien plantea dudas acerca del pago de que su hijo se

quedará sin realizar cierta actividad o tendrá que salir del centro durante algunos momentos del día, en muchas ocasiones en mitad de la jornada escolar, según asegura el estudio, realizado por la consultora Garlic B2B bajo la técnica del cliente misterioso (gente haciéndose pasar por familias interesadas en los centros) y respalda la documentación aportada por la compañía.

“No son complementos extracurriculares que las familias puedan decidir si se sus hijos dan o no”, explica Cid. “Son cuestiones como el inglés, comprensión lectora, talleres de cálculo matemático... Muchos [colegios] ponen denominaciones en inglés para que no parezcan las asignaturas propias”, pero no dejan de serlo, añade.

### Los concertados catalanes cobran la cuota más alta

Evolución del precio de las cuotas medias voluntarias (por alumno al mes) que pagan las familias en la escuela concertada, por comunidades autónomas\*



\* La muestra puede cambiar cada curso académico por lo que las variaciones pueden ser artificiales. Fuente: Garlic B2B, Estudio de Precios de Colegios Concertados - Creado con Listwrapper

Además, según denuncia, muchas de estas actividades se realizan durante la jornada escolar, lo que deja de facto a las familias sin capacidad de elección.

Amparo Muñoz, directora de proyectos de la consultora, ha explicado durante la presentación del informe que han tenido muchos problemas para recabar la información: “Tenemos dificultad para conseguir información que indique claramente a las familias las tarifas y aportaciones que tienen que hacer, en concepto de qué las cobran, los horarios o los contenidos que justifican su pago. En algunos casos debemos insistir hasta en 10 ocasiones a los colegios, en otros entregan una información comercial muy completa, pero no incluyen la de la cuota, y un 44 % de los centros no llega a entregarnos ningún documento con los precios de las cuotas complementarias”.

En este contexto de mínima transparencia, los colegios justifican que las cuotas suplen la infrafinanciación que denuncian sufrir, pese a que la partida de fondos públicos que se desvía a la concertada ha subido un 20% en diez años mientras el alumnado matriculado se mantenía estable en torno a dos millones de estudiantes. Así, cuentan estos centros a las familias, los pagos cubren “actividades complementarias” (sostienen un 19% de los colegios), el proyecto educativo (4%), es una aportación (39,46%) o directamente le llaman cuota (37,41%).

“Curso tras curso no se pone freno a este negocio”, ha lamentado Leticia Cardenal, vicepresidenta de Ceapa. “Hay colegios que negocian por una hora lectiva extra, otros que piden aportes económicos importantes. Las autoridades deben tomarse esto más en serio, no puede ser que estemos denunciando año tras año que unos pocos se hagan ricos a costa de la segregación del alumnado con colegios sostenidos por todos”.

El estudio incluye ejemplos. En el colegio Alkor, de la Comunidad de Madrid, explicaron a la supuesta familia que “se trata de un colegio concertado. Que los padres debemos ser conscientes del colegio que queremos matricular a nuestros hijos y que si queremos un colegio con la infraestructura, servicios y proyecto como el del Alkor, debemos asumir el precio”. En el Vedruna Tordera de Catalunya se comentó que “es un colegio concertado, no es 100% privado, en régimen mixto, quiere decir que parte de la cuota la paga la familia y otra parte la Generalitat”.

*Con las sociedades mercantiles hemos topado*

Elena Cid ha explicado que han detectado dos tipos de colegios. “Los colegios benéfico-docentes o de entidades religiosas (que son la mayoría de los concertados) suelen cobrar cuotas más bajas y las entidades mercantiles más elevadas”, sostiene. Estas últimas conforman lo que en Madrid se ha venido a llamar “la nueva concertada”, que se arrojó al sector educativo al calor de las cesiones de suelo público gratuitas que empezó a hacer Esperanza Aguirre en la región a principios de siglo.

Contraviniendo la ley entonces vigente, la Comunidad de Madrid hacía concursos (o acciones dirigidas a dedo) para construir colegios en terrenos públicos gratuitos que venían ya con el concierto desde su concepción, una práctica ilegal que alimentó la red corrupta que acabó con el vicepresidente Francisco Granados en prisión. “En Madrid hubo un antes y un después con la cesión de suelo público y la entrada de entidades mercantiles en estos concursos, que ponían la excusa de que tenían que financiar y el concierto no sufragaba el edificio y entonces tenían que cobrar”, sostiene Cid. Estos grupos, habitualmente titulares de varios centros, están compuestos por entramados de empresas que reparten dividendos, pagan fortunas a sus directivos o incluso invierten en fondos.

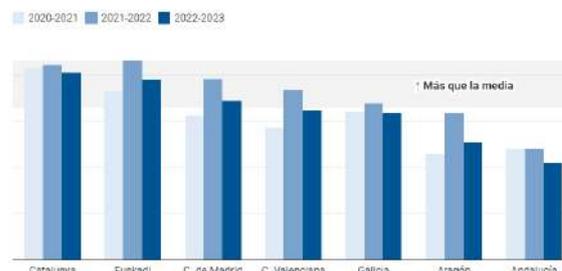
# europapress.es

## El Gobierno quiere incrementar un 6,6% la partida para Educación en 2023 hasta 5.354 millones de euros

MADRID, 5 Oct. (EUROPA PRESS) -

### ¿Cuál es el nivel de presión para el pago en cada comunidad?

Nivel de presión (hasta 11 puntos) que ejercen los colegios en cada comunidad\* para el cobro de la cuota durante cada curso académico



\* La muestra de centros varía en cada ccaa: Catalunya (54), Euskadi (20), Galicia (26), Madrid (114), C. Valenciana (22), Andalucía (39) y Aragón (20)

Fuente: Gelic B2B, Estudio de Precios de Colegios Concertados • Creado con Datawrapper

### BUSCADOR | Las cuotas de los centros concertados

Cuotas mensuales que cobran una muestra de centros educativos concertados de Catalunya, Euskadi, Galicia, Madrid, Comunidad Valenciana, Andalucía y Aragón

Centro	CCAA	Cuota mensual
St. Paul's School	Catalunya	923,0 €
Alemán San Bonifacio	Euskadi	536,0 €
L'Horitzó	Catalunya	500,0 €
Estrella Toledano*	Madrid	489,0 €
Geçana	C. Valenciana	486,0 €
Garbí Pere Vergés Badalona	Catalunya	480,0 €
Garbí Pere Vergés Esplugues	Catalunya	460,0 €
Ayalde	Euskadi	400,0 €
Thau Esplugues	Catalunya	305,2 €
Sadako	Catalunya	300,0 €
Betánia-Patmos	Catalunya	290,3 €
Thau Sant Cugat	Catalunya	274,1 €
Santa Teresa de Jesús	Catalunya	270,7 €
Viaró	Catalunya	255,0 €
Frederic Mistral-Tècnic Eulàlia	Catalunya	251,0 €

\*Incluye en la cuota comedor y servicios complementarios

Fuente: Gelic B2B, Estudio de Precios de Colegios Concertados • Creado con Datawrapper

El proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2023, aprobado este martes por el Gobierno, aumenta el gasto educativo en un 6,6% respecto al año pasado, alcanzando los 5.354 millones de euros.

Asimismo, el Ejecutivo ha destacado que la partida de becas alcanza "niveles históricos" en los nuevos Presupuestos, con 400 millones de euros más. Las nuevas cuentas destinarán también 300 millones de euros para el programa 'Escuela 4.0', que acerca la tecnología al ámbito educativo.

En la presentación del proyecto de ley de los PGE para 2023, el Gobierno hace una comparación respecto a los últimos Presupuestos del expresidente popular Mariano Rajoy.

De este modo, destaca que los nuevos PGE suponen un aumento del 62% en Educación respecto a las cuentas de 2018 del Gobierno de Rajoy, ya que, excluyendo los fondos europeos, las nuevas cuentas destinan 4.164 millones de euros a este ámbito, por los 2.569 millones destinados por el Ejecutivo del PP.

En cuanto a las becas y ayudas al estudio, los Presupuestos del próximo año destinan, sin contar los fondos europeos, 2.474 millones de euros, un 68,3% más que los del 2018, cuando se destinaron 1.470 millones a esta partida.

Los nuevos Presupuestos, los más expansivos de la democracia española con más de 198.000 millones de euros de techo de gasto, incorporan el aumento del salario de los funcionarios, la actualización de las pensiones con el IPC, más gasto sanitario y nuevas ayudas a las familias y parados.

En la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, la ministra de Hacienda y Función Pública, María Jesús Montero, ha señalado que el objetivo de estos Presupuestos, los terceros del Gobierno de coalición y los últimos de esta legislatura, es poder transitar un momento de "enorme incertidumbre" por la guerra de Ucrania, al tiempo que ofrecen "seguridad y estabilidad" a las familias y lanzan un "claro mensaje" al exterior sobre la solvencia y el dinamismo de la economía española.

La vicepresidenta primera y ministra de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Nadia Calviño, ha indicado que las nuevas cuentas públicas se sustentan en una previsión de crecimiento del 2,1% para el próximo año, que ha calificado de "prudente", y anticipan un deflactor del PIB del 4% para este año y del 3,8% para 2023.

## EL PAIS **OPINIÓN**

### ***La transformación educativa empieza con el profesorado***

*Tecnología no equivale a innovación educativa. La principal fuente de innovación eficaz es la profesión docente, como se puso de manifiesto durante la pandemia*

DAVID EDWARDS/FRANCISCO GARCÍA/ MARIBEL LORANCA/ M<sup>a</sup> LUZ GONZÁLEZ. 05 OCT 2022

Más de 130 países se comprometieron a priorizar la educación en la Cumbre de Naciones Unidas para la Transformación de la Educación (TES, por sus siglas en inglés), que convocó a dirigentes mundiales en septiembre en Nueva York. El llamamiento a la acción sobre financiación educativa instó a todos los países a tomar acciones concretas para "invertir más en educación, de forma más equitativa y eficiente".

Entre las acciones propuestas para transformar la educación reflejadas en las Declaraciones de Compromiso de los diferentes países, el 80% destaca uno o varios aspectos relativos al aprendizaje digital. Dos tercios asumen compromisos para mejorar el acceso, tanto a internet como a dispositivos digitales. Aquellos países en los que esto supone un desafío financiero importante se comprometen firmemente a "establecer, o fortalecer, alianzas público-privadas" con los proveedores tecnológicos. En este contexto, el gobierno español anunció la inversión de casi 1.200 millones de euros en el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo.

Sin embargo, aún con el reconocimiento explícito, por parte de la mayoría de los países, de la importancia de la formación docente, la gran ausente de los compromisos nacionales es la inversión en la profesión. A pesar de que la UNESCO estima que harían falta alrededor de 69 millones de docentes más para poder alcanzar una educación de calidad de acceso universal, medidas para abordar la escasez de docentes brillan por su ausencia. Algunos países se refieren a la necesidad de mejorar las condiciones laborales del profesorado, pero solo dos hablan de mejora salarial.

Nunca podremos transformar realmente la educación si la financiación educativa se dirige hacia las empresas tecnológicas, con la vana esperanza de encontrar una *solución mágica* para alcanzar la educación de calidad, a costa del derecho de cada estudiante a tener docentes cualificados, debidamente respetados y apoyados, con planes de estudio integrales, en entornos de aprendizaje adecuados.

### *El dilema del aprendizaje digital*

Si bien en los últimos tiempos, y particularmente durante la pandemia, millones de docentes se han visto abocados a utilizar todo tipo de *hardware* y *software* en su práctica pedagógica cotidiana, la evidencia del impacto positivo que esto ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje es todavía escasa.

Es necesario ampliar la investigación a nivel mundial sobre los efectos del uso generalizado de la tecnología en estudiantes y docentes, en los diferentes contextos. Esta debe valorar el impacto en la libertad académica, las condiciones de trabajo, la calidad de la educación, así como en la gobernanza y privacidad de datos. Un estudio reciente de la Internacional de la Educación desvela cómo el uso de nuevas tecnologías puede agotar al docente. El *tecnoestrés* existe, y parece claro que, del mismo modo que nadie discute el derecho al acceso, el “derecho a desconectar” debería estar garantizado contractualmente.

Debemos explorar también el impacto en el desarrollo del estudiante, en su salud física y mental. Por último, y no menos importante, es necesario evaluar si las tecnologías digitales están abordando las desigualdades educativas, o profundizándolas. Hemos de diseñar e implementar cuidadosamente el uso de la tecnología en el aula con un enfoque de equidad, poniendo en el centro de las políticas educativas al alumnado más desfavorecido.

Las escuelas dependen cada vez más de la infraestructura digital, así como de los recursos y herramientas proporcionados por la industria tecnológica. En un contexto en el que actores comerciales tecnológicos desempeñan un papel cada vez más importante en el sector de la enseñanza, algo que, inevitablemente, introduce intereses privados con fines de lucro en la educación pública, es más necesario que nunca cuestionar, y superar, cualquier enfoque comercial basado en datos en el sector de la educación.

El uso de la recolección de datos relacionada con la huella digital debe respetar la privacidad de estudiantes y docentes, y servir a los más altos estándares éticos. En este sentido, es esencial la financiación y el desarrollo de plataformas tecnológicas públicas, de código abierto, que no dependan de una recolección masiva, y con fines de lucro, de los datos del estudiante.

En definitiva, hemos de ir más allá de lo anecdótico, y del omnipresente *marketing*, para poder hablar del potencial real de las tecnologías de la educación en el aula. Este potencial es grande —siempre y cuando tengamos muy presente nuestro objetivo último: garantizar una educación pública, gratuita y de calidad, para cada estudiante.

### *Sin docentes no hay transformación educativa*

Tecnología no equivale a innovación educativa. La principal fuente de innovación eficaz es la profesión docente, como se puso de manifiesto durante la pandemia. Hemos de promover una cultura colaborativa en el campo educativo y abordar la falta de estructuras y procesos relativa a la gobernanza y la evaluación continua de las tecnologías digitales implantadas en las escuelas.

La profesión docente debe participar, a través de comunidades de aprendizaje, valorando y compartiendo experiencias y utilizando diferentes tipos de tecnología —incluyendo las analógicas, y otras tecnologías de uso generalizado— en el aula. Sin embargo, el 45% de docentes encuestados en el estudio arriba mencionado, afirmaba no haber sido consultado nunca en el proceso de selección de tecnologías educativas.

Los sindicatos de la educación asumen un papel clave a la hora de catalizar todas estas conversaciones en torno al aprendizaje digital, de manera que este pueda ser integrado por el profesorado para desarrollar estrategias pedagógicas realmente innovadoras. Solo cuando el personal docente participe, de manera significativa, en la toma de decisiones sobre las tecnologías de la educación, éstas podrán servir para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Pero antes, es necesario abordar lo esencial: mejorar la condición de la profesión docente en el mundo. Una transformación real de la educación requiere que los gobiernos aborden la escasez de docentes a nivel mundial, haciendo de la docencia una profesión más atractiva, con condiciones de trabajo dignas. En este Día Mundial de las y los Docentes, hacemos un llamamiento urgente a todos los gobiernos para que den un paso al frente y hagan su parte: invertir en la profesión docente. Involucrar, confiar, escuchar y respetar al personal docente. Expandir y estimular sus ideas creativas, ya que son éstas, y no los dispositivos tecnológicos, las que hacen posible un aprendizaje de calidad.

*David Edwards es secretario general de la Internacional de la Educación; Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO; Maribel Loranca, secretaria del Sector de Enseñanza de FeSP-UGT; y María Luz González, responsable de Acción Sindical y Política Internacional de STEs-i.*

## **europapress.es**

## **Educación hará entre abril y junio de 2023 una prueba piloto de la nueva selectividad**

MADRID, 5 Oct. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional prevé realizar, entre abril y junio del próximo año, una prueba piloto de la nueva prueba de acceso a la universidad, según ha adelantado 'El Mundo' y han confirmado a Europa Press fuentes del Ministerio.

La prueba piloto de la nueva prueba, según han precisado las mismas fuentes, se tiene que definir en el grupo de trabajo que se ha creado entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, que será el encargado de determinar los detalles de este examen piloto como los lugares en los que se realizará o su contenido.

La propuesta inicial de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), presentada el pasado mes de julio por la ministra Pilar Alegría, tiene como prioridades "el respeto de la autonomía de las administraciones educativas y universidades y una implantación gradual, pautada, del nuevo modelo, dirigida a generar tranquilidad a la comunidad educativa".

A pesar de que el Ministerio prevé realizar una prueba piloto del nuevo examen la próxima primavera, no será hasta junio del 2024 cuando empiecen oficialmente a introducirse paulatinamente los cambios en la nueva evaluación.

Durante su comparecencia este martes en la Comisión de Educación y Formación Profesional en el Congreso de los Diputados, el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, explicó que está previsto que este nuevo modelo "pueda ver la luz en forma de real decreto hacia abril o mayo de 2023", para lo cual se ha puesto ya en funcionamiento una ponencia coordinada desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INE) y contará con representantes técnicos de "todas las administraciones educativas".

#### LA NUEVA EBAU: MENOS EXÁMENES Y UN EJERCICIO DE MADUREZ

La propuesta de modelo de prueba de acceso a la Universidad que presentó el Ministerio de Educación y Formación Profesional a los consejeros autonómicos contiene menos exámenes y un ejercicio de madurez.

Aunque no propone desarrollar una prueba de acceso a los estudios universitarios unificada, sí busca conseguir acuerdos que permitan a los distintos territorios del Estado elaborar pruebas que sean homologables entre estos.

En el documento, recogido por Europa Press, el Ministerio aboga por que en los cursos 2023/2024, 2024/2025 y 2025/2026 se establezca un modelo en tránsito. Propone que los estudiantes realicen un total de 4 ejercicios, contando cada uno de ellos un 25% de la nota.

Serán tres ejercicios de materias --uno específico sobre la materia de modalidad obligatoria de la elegida por el alumno (Matemáticas II o Latín II, por ejemplo), además de los ejercicios de las materias comunes de Historia de la Filosofía e Historia de España-- y un cuarto ejercicio de carácter general, en el que "en estos tres primeros cursos se valorarán principalmente las destrezas asociadas al ámbito lingüístico, y que pretende evaluar principalmente la madurez académica del alumnado".

Ya a partir del curso 2026/2027 el citado ejercicio general de madurez supondrá un 75% de la nota, pasando a sustituir completamente a los ejercicios de las materias comunes, "puesto que se construirá sobre las competencias específicas de todas ellas". Se mantendrá el ejercicio específico de modalidad (con un peso del 25% de la nota). Por tanto, a partir de este momento, el alumnado realizará dos ejercicios: uno más globalizado y otro de materia.

En todos los casos, el ejercicio general de madurez constará de un dossier formado por una serie de documentos (textos, imágenes, infografías, gráficos, tablas, audiovisuales, etc.) que girarán en torno a un mismo tema, y en el cual se pedirá al alumnado que realice un análisis desde diferentes aspectos y perspectivas, respondiendo a diversos tipos de preguntas (cerradas, semiconstruidas y abiertas).

## **EL DEBATE**

### **Docentes públicos claman contra la futura ordenanza de traslados por suponer un agravio entre funcionarios**

*El borrador amplía el recuento de puntos para lograr el traslado de centro a los años trabajados como interino y prácticas que hasta ahora no contaban*

Amparo Castelló. Madrid 06/10/2022

Si el real decreto de la Ley 20/2021 que el Gobierno aprobó en diciembre para que los interinos sin plaza pasasen a tenerla por méritos con el objetivo de reducir la temporalidad ya suscitó polémica, a esta se le une una nueva: el cambio de criterio para la obtención de puntos en el concurso de traslados. Una sentencia del Tribunal Supremo ha declarado procedente que, en adelante, los puntos que los funcionarios han de contarse para pedir el traslado de centros no sean únicamente los que cada funcionario comienza a acumular desde que aprueba la oposición y pasa el año de prácticas, sino que ese año más los que haya estado trabajando como interino (en el caso de que así sea) también cuenten.

La futura nueva normativa todavía está en desarrollo pero ya existe un borrador que no ha gustado nada a los actuales funcionarios de carrera. «Encima de que a muchos interinos les van a regalar una oposición ahora, además, estos también se van a ver beneficiados por esta futura modificación en los traslados y, seguramente, sin haber aprobado, van a pasar a puestos por delante de los funcionarios que sí lo han hecho por el mero hecho de la antigüedad, ya que muchos llevan más de 20 años como interinos», se queja una de los más de 600 profesores que se han unido en un grupo para tratar de frenar la futura modificación de las bases del concurso de traslados. «Desde siempre estos méritos los adquiere el funcionario una vez aprueba y pasa la parte de las prácticas. De esta forma el sistema era justo puesto que era igual para todos. Pero el futuro cambio en la baremación de puntos va a suponer un agravio entre los que han aprobado y los que no ya que muchos de los aprobados, por tener menos años de trabajo acumulados, figurarán por detrás de los que han trabajado durante toda su vida sin aprobar. Es muy injusto y un claro desagravio. Además de que les regalan la plaza les dan la opción de elegir el centro debajo de casa. Estamos indignados», lamentan los funcionarios de carrera.

**MODIFICACIONES EN LA BAREMACIÓN DEL CONCURSO DE TRASLADOS EN EL APARTADO DE ANTIGÜEDAD EN EL CUERPO**

La Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo emite Sentencia núm. 1.081/2022 y declara procedente la valoración de los servicios prestados como funcionario interino y en prácticas dentro del mérito de antigüedad en el cuerpo por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes

- La valoración de los servicios prestados como funcionario de carrera, personal fijo, y como funcionario interino o personal de duración determinada, no pueden ser objeto de valoración diferente, ya sea obviando el trabajo desarrollado por los funcionarios interinos, ya sea confiriendo al mismo menor puntuación, siempre y cuando se refieren a los mismos puestos de trabajo mediante la realización de las mismas o asimiladas funciones.
- Resulta discriminatorio valorar los servicios prestados como funcionario de carrera y no valorar los servicios prestados por el funcionario interino, en los mismos puestos de trabajo... cuando el puesto de trabajo ocupado y el trabajo materialmente desempeñado ha sido el mismo.

**Esta sentencia obliga a la administración a modificar el Real Decreto que regula los Concursos de Traslados**

REAL DECRETO XXX/2022, DE XX DE XXXX, POR EL QUE SE MODIFICA EL REAL DECRETO 1364/2010, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULA EL CONCURSO DE TRASLADOS DE ÁMBITO ESTATAL ENTRE PERSONAL FUNCIONARIO DE LOS CUERPOS DOCENTES CONTEMPLADOS EN LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN Y OTROS PROCEDIMIENTOS DE PROVISIÓN DE PLAZAS A CUBRIR POR LOS MISMOS

Artículo único. Modificación del Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos

Se modifica del siguiente modo:

Uno. Los apartados 1.2 y 1.3 del Anexo I que establece las especificaciones a las que deben ajustarse los baremos de prioridades en la adjudicación de destinos por medio de concurso de traslados de ámbito estatal en los cuerpos de funcionarios docentes que imparten docencia, quedan redactados en los siguientes términos:

Real Decreto 1364/2010 que regula el concurso de traslados cuerpos docentes (BOE 30-10-2010)	Nueva redacción Real Decreto xxx/2022 (Pendiente de publicación)
<b>1.2 Antigüedad en el Cuerpo</b>	<b>1.2 Antigüedad en el Cuerpo.</b>
1.2.1. Por cada año de servicios efectivos prestados en situación de servicio activo como personal funcionario de carrera en el cuerpo o cuerpos al que corresponda la vacante: <b>2,000 puntos</b> . Las fracciones de año se computarán a razón de <b>0,1666 puntos por cada mes completo</b>	1.2.1 Por cada año de servicios efectivos prestados en situación de servicio activo como personal funcionario de carrera, <b>en prácticas o interino</b> en alguno de los cuerpos a que corresponda la vacante: <b>2,000 puntos</b> . Las fracciones de año se computarán a razón de <b>0,1666 puntos por cada mes completo</b> .
1.2.2. Por cada año de servicios efectivos como personal funcionario de carrera en otros cuerpos docentes a los que se refiere la L.O.E. del mismo o superior subgrupo: <b>1,5000 puntos</b> . Las fracciones de año se computarán a razón de <b>0,1250 puntos por cada mes completo</b> .	1.2.2 Por cada año de servicios efectivos como personal funcionario de carrera, <b>en prácticas o interino en otros cuerpos</b> docentes a los que se refiere la LOE del mismo o superior subgrupo: <b>1,5000 puntos</b> . Las fracciones de año se computarán a razón de <b>0,1250 puntos por cada mes completo</b> .
1.2.3. Por cada año de servicios efectivos como personal funcionario de carrera en otros cuerpos docentes a los que se refiere la L.O.E. de subgrupo inferior: <b>0,7500 puntos</b> . Las fracciones de año se computarán a razón de <b>0,0625 puntos por cada mes completo</b> .	1.2.3 Por cada año de servicios efectivos como personal funcionario de carrera, <b>en prácticas o interino</b> en otros cuerpos docentes a los que se refiere la LOE de subgrupo inferior: <b>0,7500 puntos</b> . Las fracciones de año se computarán a razón de <b>0,0625 puntos por cada mes completo</b> .

La misma modificación en la baremación de la antigüedad mediante concurso de traslados de ámbito estatal

- En los cuerpos de **Catedráticos** de Enseñanza Secundaria, de Escuelas Oficiales de Idiomas y de Artes Plásticas y Diseño.
- En los cuerpos de **Inspectores** al Servicio de la Administración Educativa y de Inspectores de Educación

Más de medio millón de afectados

La polémica no es una cuestión menor. Se trata de una modificación que va a afectar «a más de 540.000 personas de todo el país», resaltan desde el sindicato STEPV. Por ello, están estudiando emprender acciones

legales. «Estamos planteándonos recurrir esta última decisión del Gobierno por vía legal», aseguran. Sin embargo, desde los sindicatos indican que, pese a que van a tratar de sentarse con los afectados y buscar soluciones, «al fin y al cabo se trata de una sentencia del Supremo y se tiene que actuar respetando la ley», comenta el responsable de Educación de UGTPV, Francisco Javier González Zurita. Asimismo, el representante sindical comenta que no cree que el cambio afecte a la petición de traslados de este año puesto que la redacción y posterior aprobación de la modificación del actual real decreto de concurso de traslados no va a llegar a tiempo.

A la espera de lo que vaya a ocurrir, el real decreto derivado de la Ley de medidas urgentes para reducir la temporalidad del empleo público por la que los funcionarios sin plaza pasan a tenerla sin necesidad de aprobar la oposición ya ha suscitado una petición en el Parlamento Europeo en la que se expone que la nueva ley «no cumple supuestamente con la transposición de la Directiva 1999/70/CE al sector público y contradice frontalmente los principios de igualdad, mérito, capacidad y transparencia para el acceso a la función pública, dificultando a los ciudadanos el derecho a acceder a un puesto de trabajo en la función pública en condiciones de igualdad respetando los principios constitucionales», reza la petición.

«También vulnera supuestamente los derechos de todos los funcionarios de carrera españoles a competir en condiciones de igualdad en los concursos de traslados o en la promoción interna en sus respectivos puestos de trabajo», continúa. De este modo, consideran que la Ley 20/2021 no soluciona el grave problema de la temporalidad. «Los abusos seguirán existiendo y los porcentajes de interinidad no disminuirán», alegan.

## La Voz de Galicia

### **Dimite el responsable de la FP gallega**

*El director xeral, José Luis Mira, abandona el cargo por decisión personal y con él su hijo, subdirector xeral en su equipo; Eugenia Pérez será la nueva responsable*

SARA CARREIRA REDACCIÓN / LA VOZ .06 oct 2022

José Luis Mira, hasta ahora director xeral de FP, ha dimitido de su cargo por «decisión propia», según fuentes de la Consellería de Educación. El Consello de la Xunta de esta mañana deberá tratar las dimisiones y es probable que avance el nombre de quien sustituirá al responsable de la FP gallega en un año clave para la etapa. No han trascendido los motivos de esa renuncia y desde San Caetano se niega rotundamente que fuese forzada por el conselleiro de Educación, Román Rodríguez tras las tensiones de los últimos meses. Eugenia Pérez será nombrada en su lugar. Ya forma parte del equipo de la consellería.

Es muy probable que la marcha de José Luis Mira vaya acompañada de la de su hijo, Iván Mira Pérez, y de otros altos responsables de su departamento nombrados por el ahora dimisionario.

José Luis Mira Lema (Cabana de Bergantiños, 67 años) es uno de los pesos pesados de la educación española, muy vinculado a la FP; fuentes del sector aseguran que pocos entienden y conocen la formación profesional como él, que además fue uno de sus impulsores cuando ocupó direcciones generales en el Gobierno del Estado con Aznar (de 1996 al 2004). En Galicia estuvo al cargo de la Dirección Xeral de Educación entre el 2009 y 2012; entonces, cuando sonaba para ser conselleiro de Educación, Mira fue enviado por Feijoo a Bruselas, en un giro de última hora que sorprendió a muchos. Pero en el convulso 2020, con el regreso de Román Rodríguez a la consellería tras el paréntesis de Carmen Pomar (y con Rodríguez al frente solo de Cultura y el Xacobeo), Mira volvió a la primera línea política. Lo hizo nada asumiendo la Secretaría Xeral de Educación. Ya en ese momento se detectaron ciertas tensiones, porque inicialmente Mira aparecía como director xeral, pero a la hora de organizar los nombramientos acabó como secretario xeral, que es un puesto de mayor escalafón. La consellería ya tenía a Manuel Vila, mano derecha de Román Rodríguez desde hacía años, como secretario xeral técnico y el nombramiento de Mira resultó algo confuso. Sin embargo, en San Caetano no se consideró este asunto algo demasiado grave.

Pero el día a día demostró que no podía haber dos equipos paralelos en la consellería. El nombramiento de su hijo Iván (que pasó de jefe de servicio a subdirector xeral de Inspección e Avaliación do Sistema Educativo en enero del 2021) generó ciertas suspicacias; de hecho, tras su paso a la FP, Mira padre se llevó a su hijo con él, a la Sudirección Xeral de Cualificacións, Planificación e Xestión da FP. El poder y la personalidad de José Luis Mira eran indiscutibles en una consellería que ha tenido en los últimos años tantos retos que afrontar, con el covid trastocándolo todo y una FP llamada a ser referencia estatal y con muchísimos fondos europeos.

En mayo de este año, cuando Feijoo dejó la Presidencia de la Xunta y Alfonso Rueda mantuvo su confianza en Román Rodríguez, las cosas cambiaron. Rodríguez aprovechó el espaldarazo de su nuevo jefe para ordenar el organigrama y volver a colocar a Mira un peldaño por debajo de Manuel Vila, en una dirección xeral específica de la FP; en ese momento, Rodríguez le dijo a elegir a Mira si quería Educación o FP, decantándose él por esta última. Las aguas podían haber vuelto a su cauce, con Mira centrado en una etapa tan valiosa para la Xunta. Pero finalmente no ocurrió así. José Luis Mira, que sigue siendo inspector de Educación y puede ejercer

hasta los 70 años (en agosto cumple 68), está de baja desde hace un par de semanas y presentó su dimisión este lunes.

Los cambios no se han oficializado, pero se espera que se detallen en la reunión de esta mañana del Consello de la Xunta.

---

## THE CONVERSATION

### Transición ecológica en la escuela: educación, edificios y entornos escolares

*Alexandra Delgado Jiménez. Profesora de Urbanismo, Universidad Nebrija*

La transición ecológica está en boca de todos, tanto en el ámbito internacional como en la Unión Europea y los países de nuestro entorno. En España, se ha creado incluso un nombre *ad hoc* para el ministerio, antes de Medio Ambiente, que indica el foco actual de su misión: *Transición Ecológica y Reto Demográfico*.

Aunque una transición ecológica no depende solamente de un ministerio, sino que involucra al gobierno en su conjunto, a las empresas y la sociedad.

*Cambio social para un futuro posible*

Muchas veces no queda claro qué es la transición ecológica. Y la definición es simple: en palabras del investigador Ernest García, es un “cambio social que lleva desde una situación ambientalmente insostenible (la actual) hasta otra ambientalmente sostenible”.

Es decir, consiste en transformar el futuro entre todos de manera que la forma de vivir (y consumir) tenga en cuenta los límites ambientales y no los sobrepase. Esto permitirá vivir a las futuras generaciones en un planeta mejor incluso del que hemos heredado.

Se trata, como se observa, de un reto mayúsculo.

Y en relación a construir ese cambio social el Gobierno de España ha anunciado un presupuesto para “transición ecológica de los centros educativos”. Esto es una buena noticia porque poner el foco en los niños y adolescentes siempre es apostar por el futuro. Y en este caso diseñar el mejor de los futuros posibles con los que más van a vivir en él.

*Las tres E: educación, edificios y entornos*

Pero resulta necesario revisar en qué debería emplearse este presupuesto para que no sea una oportunidad no aprovechada en profundidad. Y porque este reto debemos afrontarlo con la serenidad y acierto para la continuidad que esta causa merece.

En primer lugar, sería clave distinguir dos cuestiones respecto a los centros escolares: el *software* y el *hardware*.

El *software* es lo principal: la educación, lo que se imparte en ellos. Pero el *hardware* también tiene su peso. Es en los edificios de los centros educativos y en los entornos escolares donde se desarrolla la vida de los estudiantes durante muchas horas al día.

*El medio ambiente como protagonista*

En cuanto a la educación, se debe incorporar el reto de la transición ecológica como un marco de trabajo y de manera transversal. Como indica el ecólogo Alain Lipietz, el medio ambiente (el territorio, el espacio) ya no es el telón de fondo de los acontecimientos de la historia, sino que es su protagonista actual.

Y esto supone que no solo debe ser el contenido de una asignatura o una serie de asignaturas. En palabras de la investigadora Katia Hueso, “hay que educar en la naturaleza y *ecoalfabetizar*”. Igual que en los ochenta y noventa algunos aprendimos a reciclar en el colegio. Y lo enseñamos en casa: la transición ecológica tiene un aliado en las escuelas que debe verse reflejado en cada una de las asignaturas y temarios.

*Una complejidad sin compartimentos*

El investigador César Rendueles habla del déficit clamoroso en educación ambiental en la universidad. Esto es algo que está cambiando, afortunadamente, aunque hay mucho por hacer. También es el caso de los centros educativos, donde todavía no se ha incorporado claramente la transición ecológica.

Los colegios pueden favorecer la creación de una ciudadanía ambiental: futuros ciudadanos que entiendan el mundo y sus retos y que no cierran los ojos ante ellos. Los instrumentos (lengua, matemáticas, etc.) que se imparten en los centros son las herramientas con las que creamos otro futuro.

El poder de un profesor, formado, informado, es enorme. Yo, por ejemplo, todavía recuerdo a mi profesora Paloma, cuando hace casi tres décadas nos dijo que en el futuro nosotros abordaríamos el problema de la energía, y que el desarrollo de las renovables iba a ser nuestro reto de trabajo. Este asunto, ahora, es el presente.

Los profesores deben liberarse de parte de sus tareas para que puedan formarse para formar en transición ecológica. Es parte de la inversión que hay que realizar.

#### *Ejemplos de confort ambiental y laboratorios para la sociedad*

Otra de las cuestiones clave es intervenir en edificios, patios y calles en torno a los centros para conseguir criterios ecológicos y adaptarse al cambio climático. Para que podamos contar con entornos escolares seguros y naturales que apoyen el proceso de la transición ecológica. Sobre todo por practicar con el ejemplo.

¿Tiene sentido hablar del cambio climático mientras que los niños sufren altas temperaturas en las aulas? ¿Y promover la no contaminación mientras no existen aparcamientos para bicicletas en las escuelas? ¿Y que los espacios de recreo y caminos escolares no cuenten con árboles que mejoren la temperatura y el confort?

#### *Teoría y práctica en los centros educativos*

Mejorar la resiliencia climática de los colegios e institutos debe ser una buena parte de las inversiones. Una visión ambiciosa que convierta a los colegios en laboratorios para que los niños y adolescentes sean los protagonistas del cambio.

Instalar renovables, mejorar la envolvente de los edificios o plantar árboles: todas estas son acciones que suponen un cambio. Con información, con transparencia, explicando qué se hace y por qué se hace.

Los centros escolares deberían ser los edificios públicos preferentes para realizar proyectos piloto de mejoras para la transición ecológica. Pero hay que llegar a cada niño: al de pueblo y al de la ciudad. Es necesario, por tanto, un programa sistemático de inversiones en los entornos escolares que mejoren estos centros, por justicia social e intergeneracional.

La educación es una tarea que nunca acaba. Y que transmite certezas que deben ser aprendidas. En tiempos de incertidumbre muestra la posibilidad de un futuro mejor para nuestros hijos. La ciencia, incluida la social y la educativa, nos permite diseñar el futuro.

Podemos hacer de la educación una paloma mensajera.

## **¿Por qué hay personas más resilientes que otras?**

*Pere Castellvi Obiols. Profesor lector del Área de salud pública del Departamento de Medicina, Universitat Internacional de Catalunya*

*Maria Creta Llistosella Piñero. Profesora de Enfermería, Universitat Internacional de Catalunya*

Una de las preguntas más importantes que nos hacemos los investigadores y los que tratamos con niños, adolescentes y jóvenes es por qué hay personas que, aunque crezcan en ambientes hostiles e inseguros o hayan estado expuestos a sucesos traumáticos, como el maltrato infantil u otros contextos de violencia, se sobreponen y desarrollan una vida plena y feliz; mientras otras que han vivido una infancia menos traumática llevan una vida caótica y llena de problemas e inseguridades. ¿Qué es lo que hace a algunas personas ser más fuertes y resistentes que otras?

A esa capacidad de tolerar, ser fuerte y afrontar las adversidades la llamamos resiliencia. La resiliencia es un concepto dinámico que se ha puesto de moda en los últimos años, sobre todo a raíz de la pandemia de la covid-19.

Se define como "la capacidad de un individuo para resistir o recuperarse de desafíos significativos que amenazan su estabilidad, viabilidad o desarrollo y salir transformado de ello".

Los estudios demuestran que las personas que presentan unos niveles altos de resiliencia tienen una buena salud física y mental. Pueden desenvolverse en la vida de manera adecuada a pesar de los acontecimientos adversos.

#### *¿Qué compone la resiliencia?*

Definir y clasificar cuáles son las dimensiones y los componentes que están asociados con la resiliencia resulta tremendamente complicado debido a la heterogeneidad y la diversidad de los factores asociados. Varios autores han propuesto modelos, pero ninguno de ellos se ha desarrollado a partir de la evidencia científica, sino a partir de su opinión como expertos.

A raíz de estas limitaciones, hemos desarrollado el *Modelo de Resiliencia Individual y Ambiental (Individual And Environmental Resilience Model-IERM)*. Este modelo parte de una revisión sistemática de los estudios que han definido y categorizado de manera científica las dimensiones y los factores protectores relacionados con la resiliencia. Dimensiones y factores que están asociados significativamente a protegernos de enfermedades y problemas de salud mental.

Hemos encontrado que la resiliencia es un constructo complejo y multidimensional, en el que pueden interactuar muchos factores que pueden utilizarse o activarse según las circunstancias y las habilidades del sujeto. Obviamente, no se usan todos los factores resilientes en todo momento y en todos los sujetos.

Dependiendo de las características del sujeto, el problema que tiene que afrontar y sus habilidades, activará unos factores u otros.

*Nuestro modelo: dos dimensiones, 60 factores*

Así, para desarrollar el modelo IERM se han incluido más de 60 factores resilientes agrupados en dos grandes dimensiones, la individual y la ambiental.

Cada una de estas dimensiones se ha clasificado en cinco dominios.

Las dimensiones individuales son:

1. La predisposición genética y biológica.
2. Los factores conductuales.
3. Los factores cognitivos.
4. Los factores emocionales.
5. Habilidades comunicativas

Las dimensiones ambientales incluyen:

1. La familia.
2. La escuela.
3. Los compañeros.
4. La cultura.
5. La comunidad.

Además, el estudio nos ha permitido comprobar que la adquisición de determinadas habilidades y herramientas individuales para hacer frente a las adversidades es tan importante como los factores ambientales que rodean al individuo.

*El rol de la autorregulación*

Los factores individuales que nos protegen frente a las adversidades más eficazmente son, de mayor a menor evidencia:

1. La autorregulación emocional, es decir, saber gestionar adecuadamente nuestras emociones.
2. Ser empático y tolerante con los demás.
3. Realizar actividad física.
4. Tener objetivos vitales y aspiraciones.
5. Ser inteligente.

Entre los factores ambientales, los factores más importantes, ordenados también de mayor a menor, son:

1. Recibir un cuidado de calidad por parte de sus progenitores.
2. Tener al alcance y saber cuáles son los recursos necesarios en caso de tener que pedir ayuda.
3. Apoyo tanto social como familiar y de sus compañeros, no sólo el real sino también el percibido.
4. La sensación de pertenencia tanto a la escuela o instituto como a la sociedad en la que vive.

*Habilidades y redes de apoyo*

Por tanto, si queremos que nuestros niños y jóvenes sean resilientes frente a las adversidades hemos de tener en cuenta todos estos aspectos.

Primero: hemos de enseñarles a identificar, gestionar y expresar correctamente sus emociones, y ayudarles a definir cuáles son sus objetivos vitales y sus metas, y promocionar los hábitos saludables como el ejercicio físico.

Segundo: observamos que muchos factores que hemos descrito anteriormente están relacionados con un componente social y de establecimiento de redes de apoyo. Por tanto es necesario establecer una serie de recursos en nuestra comunidad, desde las instituciones y desde el ámbito educativo. Estos incluyen garantizar la calidad del cuidado por parte de sus progenitores y trabajar la empatía y la tolerancia frente a los demás.

---

## MAGISTERIO

### Andy Hargreaves: "Se enseñan contenidos que ya no son relevantes"

*Andy Hargreaves, miembro de la Academia Nacional de Educación de EEUU, cree que la tradición tiende a definir lo que cuenta como conocimiento fundamental en las escuelas, incluso cuando los aspectos de ese conocimiento ya han dejado de ser importantes o relevantes.*

MARINA SEGURA Lunes, 3 de Octubre de 2022

“¿Qué es la ley de Boyle en química? ¿Quién ganó la guerra de los 100 años? La mayoría de los educadores con los que me encuentro en todo el mundo no pueden responder a ninguna de las dos preguntas, pero están en casi todos los planes de estudio occidentales”, señala a Efe el profesor del Boston College y la Universidad de Ottawa, que acaba de asistir a un congreso educativo en Zaragoza.

*Lo que importa no es lo que enseñamos, sino cómo lo enseñamos*

Son piezas de conocimiento, añade, que “memorizamos y luego olvidamos rápidamente”, pero una “mirada más cercana a la ley de Boyle revela que no siempre es cierta, especialmente cuando el gas se encuentra en espacios muy pequeños. La ciencia no siempre es exacta. Enseñe la Ley de Boyle de esta manera y la gente la recordará. Enséñela como un hecho aburrido y no lo harán”.

“Lo que más importa no es lo que enseñamos, sino cómo lo enseñamos para que los conocimientos, las habilidades y el aprendizaje profundo duren toda la vida”, explica el experto tras participar en el IV Congreso Internacional de Innovación Educativa “Educaverso”, organizado por el Gobierno de Aragón. En su opinión, “la tradición tiende a definir lo que cuenta como conocimiento fundamental incluso cuando los aspectos de ese conocimiento ya no son importantes o relevantes”.

*Las claves para atraer a los mejores ¿Qué es un buen maestro?*

Hargreaves, asesor en las reformas educativas de Escocia y Gales y que ha escrito más de 25 libros traducidos a una docena de lenguas, cree además que los buenos maestros se sienten atraídos y permanecen en entornos de trabajo positivos, colaborativos y de apoyo, donde se respetan sus criterios profesionales. El salario, apunta, es también un factor a tener en cuenta. Sin embargo no es la “principal fuerza motriz”. Sí debe ser “suficiente para simbolizar el respeto por el estatus profesional de los docentes y para que no tengan que preocuparse por la estabilidad financiera y el cuidado de sus familias, y no tengan que asumir trabajos adicionales que interfieren con su trabajo sólo para ganarse la vida”.

En cuanto a la evaluación del desempeño profesional, Hargreaves considera que “merecen y tienen derecho a recibir comentarios continuos sobre su práctica por parte de sus supervisores, sus alumnos y sus colegas”. Defiende, sin embargo, que la evaluación formal de “arriba hacia abajo” tiene poco impacto en la mejora del desempeño. “Es necesario cuando se cuestiona la competencia, pero no debe ser la única ni la principal forma en que la mayoría de los docentes obtienen retroalimentación”.

La evaluación “a menudo es realizada por supervisores que no conocen muy bien al maestro o su situación y es posible que el maestro ni siquiera confíe en ellos ni los respete. La principal fuerza impulsora debe ser la construcción de comunidades colaborativas sólidas bajo un liderazgo inspirador, incluida la retroalimentación regular que sea respetuosa y de apoyo y, por tanto, más fácilmente aceptada cuando sea crítica o desafiante”.

En cuanto al impacto de la covid-19, el profesor, de 71 años, afirma que se ha aprendido que la tecnología “no puede reemplazar al maestro. Muchos estudiantes que aprendían virtualmente simplemente se desconectaron, apagaron sus cámaras y se fueron. Los maestros importan. Pero también nos beneficiamos de este terrible hecho de que más maestros” desarrollaron más competencia digital que “nunca”.

Aunque la tecnología es una gran parte de la caja de herramientas del profesor, “no es la única parte”: “Aprender al aire libre, leer libros y no solo en línea, y trabajar codo con codo en grupos, estas cosas también importan. Y las relaciones son clave aquí. Los adolescentes sufrieron más problemas de salud mental que nadie durante la pandemia debido al aislamiento y la falta de pertenencia”. En consecuencia, además de la tecnología, y “quizás incluso más que la tecnología, debemos prestar atención al bienestar de los jóvenes ahora que están de regreso en la escuela para que puedan concentrarse de manera más efectiva en su aprendizaje”.

*El gasto más rentable: Invertir en las personas*

Por otro lado, considera que el gasto más rentable en el sistema educativo es “invertir en las personas y en el tiempo de las personas para trabajar juntos de manera efectiva: buena capacitación y desarrollo de liderazgo, tiempo para que los maestros colaboren dentro del día escolar, más apoyo en el aula para niños con una variedad de necesidades educativas especiales, capacitación, nuevas pedagogías y más apoyo para las familias en dificultades”.

El congreso internacional reunió el pasado fin de semana a más de 1.400 docentes, que han reflexionado sobre la transformación del universo educativo y de los elementos tradicionales y nuevos que lo componen. El objetivo último ha sido conseguir una escuela más igualitaria, más reflexiva, digital e inclusiva.

## **Escuelas Católicas descarta que las bandas latinas sean un problema en los colegios**

*Escuelas Católicas de Madrid (ECM) considera que "no hay un problema de bandas latinas en los centros educativos" de la región y expresa su "perplejidad" por un reciente estudio al respecto, publicado por el Centro de Ayuda Cristiano-Iglesia Evangélica, y pide su "inmediata rectificación".*

EFE Lunes, 3 de October de 2022

Según Escuelas Católicas, el citado estudio que sitúa la presencia de bandas latinas en los centros como una de las principales preocupaciones de padres y docentes, llegando a ofrecer una lista de 34 colegios e institutos, “carece de rigor y de fundamentación”, además de vincular a centros educativos con estas bandas latinas, “estigmatizándolos y provocándoles de forma irresponsable un gravísimo perjuicio”.

ECM subraya en un comunicado que “el conjunto de la escuela pública y concertada previene al alumnado respecto de este fenómeno”, y por ello “solicita del Centro de Ayuda Cristiano-Iglesia Evangélica la inmediata rectificación de dicha información”. En todo caso, “podría haber un problema de bandas latinas en la Comunidad de Madrid, pero no en los colegios, en los que se desarrollan proyectos educativos que previenen la violencia y forman en los valores de convivencia y tolerancia”, añade. Además, ECM destaca la importante colaboración de los centros con las autoridades educativas y con los responsables de seguridad, recalcando la eficacia del Plan Director y de la colaboración con los policías tutores.

También la FAPA Giner de los Ríos pidió ayer “la inmediata retirada de la lista de 34 colegios” que según este estudio tendrían problemas de bandas latinas, al considerar que provoca “alarma social”. Según la FAPA, “ni el equipo directivo ni la asociación de madres y padres de los centros eran conocedores en modo alguno de la problemática indicada en el informe, siendo los datos completamente falsos y al margen de la realidad en esos casos”, ya que la encuesta a padres y profesores “no cuenta con muestra suficiente para dar la información como fiable”, y “el error muestral es excesivamente alto”. La FAPA exigió, pues, retirar dicho listado, “reservándose en caso contrario las acciones judiciales oportunas”.

## **Escuelas Católicas califica de "tendencioso y sesgado" el informe sobre las cuotas de los centros concertados**

*La patronal de centros religiosos lamenta la "campaña de desprestigio contra un modelo educativo reconocido y elegido por millones de familias".*

REDACCIÓN Miércoles, 5 de Octubre de 2022

Ante el informe hecho público por las organizaciones Ceapa y Cicae sobre la presunta existencia de cuotas obligatorias en los colegios concertados, la patronal Escuelas Católicas ha emitido un comunicado en el que señala que el informe está totalmente dirigido hacia una única finalidad: desprestigiar a la enseñanza concertada en su conjunto. Las dos organizaciones que han “encargado y costeadado el informe defienden –dice Escuelas Católicas– modelos educativos opuestos: Ceapa la enseñanza pública, única y laica; y Cicae, la enseñanza privada de pago”. Su efecto “pinza” contra la Concertada se mueve por “un mismo objetivo, claramente evidente: eliminar la competencia que supone la enseñanza concertada en un momento de descenso de natalidad”, añade Escuelas Católicas.

Según esta patronal, dicho informe “no contiene los elementos objetivos básicos para demostrar fiabilidad”. Se han “seleccionado previamente los colegios de estudio y las comunidades autónomas buscando el resultado deseado”, añade EE. “Para que fuese riguroso tendría que englobar todas las comunidades y una elección aleatoria de centros de diferentes tamaños y ubicaciones”, señala esta patronal.

“Como hemos señalado en reiteradas ocasiones, nos oponemos a la existencia de cualquier cuota obligatoria por la impartición de la enseñanza objeto de concierto”, aclara la patronal de la Concertada religiosa. “Si estas organizaciones tienen información fidedigna de presuntos incumplimientos legales, deben ponerlo en conocimiento de las autoridades educativas, en lugar de emplearlo en una campaña de desprestigio general contra un modelo educativo que presta el servicio público de la Educación, junto a la enseñanza pública”, añade EE.

Asimismo, la patronal católica añade que han denunciado en numerosas ocasiones la “grave situación económica por la que atraviesa la inmensa mayoría de los centros concertados”, puesto que la cuantía del concierto percibida por la Administración no cubre ni el 50% de los gastos de funcionamiento de dichos centros, incumplándose los artículos 88.2 y 116 de la LOE vigente, que obliga a la Administración a financiar adecuadamente a los centros concertados para que puedan desarrollar su función educativa. Asimismo, desde 2006 (año de aprobación de la LOE) se ha incumplido la Disposición Adicional 29 de dicha Ley que establece la constitución de una comisión oficial de estudio del coste real del puesto escolar, a fin de adecuar los módulos de conciertos al coste real.

Por otro lado, Escuelas Católicas indica que en los últimos informes sobre el coste educativo (Departamento de Educación del País Vasco o Sindic de Greuges de Cataluña), se demuestra que la enseñanza concertada recibe menos de la mitad de financiación que la enseñanza pública (3.500 frente a 9.000 en el caso del País Vasco). En la media nacional, el puesto escolar concertado cuesta a la Administración 2.900 euros, frente a los 6.000 del puesto escolar de la enseñanza pública.

Asimismo, EE añade que “el derecho de donación es un derecho reconocido en la Constitución Española y nace de la liberalidad de las personas físicas o jurídicas”. En este sentido, añade que “las aportaciones voluntarias que puedan recibir algunos centros de padres, ex alumnos, benefactores, etc., son perfectamente legales, por su carácter voluntario y estar destinadas a un fin de interés general, como es la enseñanza”.

En suma, desde esta organización lamentan “profundamente que una vez más Ceapa y Cicae publiquen su ya habitual informe, tendencioso y sesgado, y que lo hagan precisamente el Día Mundial del Docente”. “Atacar a la enseñanza concertada es atacar un modelo educativo reconocido socialmente y elegido por millones de familias en nuestro país en el que cada día desarrollan su extraordinaria labor miles de maestros”, concluye el comunicado.

Según el informe de Ceapa y Cicae, que se basa en las respuestas de 326 centros de siete comunidades realizado por una consultora y que emplea la metodología del cliente misterioso, en la que simulan ser familias, las citadas cuotas van desde los cero euros mensuales a los 923 de un colegio catalán. Las cuotas base más altas están en Cataluña (191 euros), País Vasco (160) y en la Comunidad de Madrid (119), mientras que en el otro extremo se sitúan Aragón (38), Galicia (38), Andalucía (42) y Comunidad Valenciana (74).

## “EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Las clases altas con estudios universitarios tienen más prejuicios sobre la FP

*Un estudio realizado por Educar es todo y CaixaBank Dualiza detecta que buena parte de las familias cree que existen prejuicios sobre la FP. Tanto como para pensar que estos estudios no garantizan un futuro profesional o que sean recomendados en mayor medida por familias con niveles de estudios básicos o medios.*

Redacción - Diario de la Educación. 04/10/2022

La formación profesional en España libra una larga contienda contra las ideas preconcebidas y los estigmas. Desde que hace décadas se considerasen estudios de segunda para quienes «no valían para estudiar» hasta hoy ha llovido mucho, pero algunas ideas permanecen en el imaginario de mucha gente. Al menos, en parte, es lo que viene a decir el *Estudio sobre la percepción de la Formación Profesional de madres y padres*, realizado por Educar es todo y CaixaBank Dualiza.

El estudio se basa en una encuesta respondida por 1.600 personas de todo el territorio enviada por correo electrónico el pasado mes de julio. Según las organizaciones, tiene un nivel de confianza del 95 %. La muestra se compone de personas de entre 35 y 65 años con hijos o hijas de 12 a 18 años.

Uno de los datos más llamativos del informe es que el 77 % de quienes la han respondido cree que existen prejuicios sobre la formación profesional, aunque tan solo el 23 % de la muestra asegura tenerlos.

Ahondando en este hecho, ese mismo porcentaje del 23 % es el de persona que preferirían que sus hijas e hijos estudiaran algún ciclo formativo frente al 57 % que preferiría que cursaran estudios universitarios. De hecho, otro 20 % asegura que se sentirían decepcionados en el caso de que fuera así. Y un 10% afirma haber realizado comentarios negativos sobre la formación profesional.

El estatus de las familias tiene un impacto importante en relación a las creencias sobre la FP. Según el estudio «cuanto más alta es la clase social menor es el porcentaje de familias que prefieren que sus hijos estudien FP». De igual manera, los comentarios negativos sobre estos estudios se hacen en mayor porcentaje en estas familias (28 %) que en las de clases más bajas (19 %). Algo parecido ocurre con el nivel de estudios. Cuanto mayor es el nivel de madres y padres menos se prefiere la formación profesional como opción posible.

«Tiene que ver con las expectativas», asegura Leo Farache, máximo responsable de Educar es todo, una de las dos entidades que han dado pie al estudio. «Cuando se tiene cierto nivel de estudios, asegura, se cree que la formación profesional no corresponde al estatus» que se tiene, «no corresponde a sus hijos».

En este sentido está de acuerdo Carlos Ruano, técnico de proyectos de CaixaBank Dualiza. Las expectativas marcan la diferencia a la hora de apoyar la orientación hacia determinados estudios, pero también tiene claro que hay ciertas muestras de cambio de tendencia puesto que, poco a poco, van cayendo las resistencias entre las familias y en relación a la formación profesional.

Farache defiende la necesidad de destacar el porcentaje de empleabilidad que otorga la formación profesional, así como el que se haga una mayor labor de información y concienciación, por ejemplo, de modalidades como la FP Dual y cómo es una vía más para llegar a la universidad.

Ruano insiste en la idea de que la formación profesional hay que entenderla como un itinerario formativo que puede empezar con algún grado medio que, más tarde, abra la puerta a uno superior y, de ahí, dar el salto a la universidad. También destaca otro de los datos del estudio que dice que entre las y los progenitores más jóvenes hay menos problema con la formación profesional e insiste en la idea de que este tipo de estudios ha cambiado mucho a lo largo de los años. «Ya no es la que conocimos» y que pudiera tener peor imagen social.

A las ideas preconcebidas y las expectativas se vienen a unir la falta de información sobre el impacto real de la FP. El 60 % de quienes respondieron a la encuesta cree que las empresas prefieren titulados universitarios; el

30 % cree que quienes hacen estudios profesionales tienen menos éxito; el 21 % que no tiene tantas salidas profesionales y el 72 % opina que se valora más a los universitarios.

«Las familias son las primeras orientadoras», asegura Farache. No es que lo diga este informe, sino que, insiste, está patente en muchas otras investigaciones. Por ello es necesario que madres y padres estén lo mejor informados posible, así como es importante también que «escuchen a sus hijos». Ello frente a ese 6 % de familias que aseguran no informarse para orientar a sus hijas e hijos u otros que intentan influir, obligando a realizar determinados estudios. Hay que orientarles «sin prejuicios», afirma, de manera que, lo primero, es escucharles y comprender cuáles son las necesidades que tienen para, después, buscar entre toda la información posible, cuál es la oferta formativa que mejor se ajusta a ellas, independientemente de que sea la formación profesional.

## La necesaria humanización del profesorado **OPINIÓN**

Julio Rogero. 04/10/2022

Escribir estas líneas me ha obligado a detenerme brevemente en el análisis del tránsito al nuevo curso para proyectar la mirada al futuro. Después de lo vivido en este tiempo de entrega de la mayoría de los docentes en su trabajo cotidiano, las políticas educativas del regreso a la normalidad pretenden volver a situar al sistema educativo español en el peor momento anterior a la pandemia, avanzando en muchos de los aspectos más negativos. Uno de ellos es la deshumanización del profesorado a través de las servidumbres de una profesión al servicio de poder.

Entre los efectos perversos de lo vivido –también los hay positivos– se observa en este nuevo curso una posición un tanto resignada en el profesorado ante las políticas educativas que vuelven con más fuerza: la privatización de la educación, la segregación y la exclusión del alumnado más débil, las ratios disparadas de antes, los recortes de profesorado, de los servicios de orientación y de apoyo educativo, la casi aniquilada formación permanente del profesorado, la falta de plazas públicas en todas las etapas educativas, especialmente en formación profesional, etc. La pandemia había provocado un cierto revulsivo positivo en las condiciones laborales de los docentes. También se experimentó una mayor y mejor atención al alumnado por el aumento y dedicación del profesorado, porque una disminución de las ratios y la mayor inversión en educación lo hicieron posible. Ahora se renuncia a eso y se vuelve a las políticas educativas públicas más privatizadoras y neoliberales. También se pretende seguir laminando la conciencia crítica del profesorado haciéndole fiel servidor de los designios del poder. Pero creo que esto no lo han logrado del todo.

No podemos obviar que el profesorado es un actor principal en la educación de la ciudadanía de un país. Hoy se reconoce su trabajo modélico en el curso de la pandemia y se espera que lo siga haciendo. Por ello quiero partir de lo positivo del trabajo de una parte muy importante de aquel como apoyo de la mirada hacia el futuro. De su capacidad para afrontar lo impredecible de la pandemia, del cambio climático, de la guerra, de la injusticia y la creciente desigualdad y pobreza. De su entrega y positiva respuesta al alumnado en estos momentos de crisis sistémica global. De su profesionalidad, responsabilidad y cercanía al alumnado en la puesta en marcha de una nueva presencialidad condicionada por los cambios tan acelerados que vivimos. Su toma de conciencia del significado de esta nueva realidad donde se retoman cuestiones tan importantes como la relación directa entre los equipos docentes, la relación con las familias o la participación.

Son muchos los desafíos que tiene esta profesión para que el sistema educativo y el trabajo docente se abra y haga una aportación imprescindible en nuestro camino hacia una nueva educación, más humanizada y humanizadora, más allá del sistema social y productivo dominante, que nos está llevando a un colapso sin salida.

Es importante que la sociedad quiera “situar en el primer plano, hasta ahora ocultada y socialmente poco valorada, la función docente con una sólida formación cultural y pedagógica y como dinamizadora central de la socialización de la infancia, de la convivencia positiva y de la creación de ambientes de aprendizaje compartidos y cooperativos” (*Manifiesto por otra educación en momentos de crisis*. Foro de Sevilla)

Hoy ya se está avanzando hacia la creación de un profesorado profundamente humano y humanizado, consciente de la vulnerabilidad y la fragilidad humana, y de sus límites. Es un profesional que establece un diálogo entre su interioridad más profunda y la realidad exterior en que desarrolla su trabajo. Se comprende a sí mismo como sujeto de su vida personal, de su trabajo en la comunidad social de proximidad y en la comunidad educativa. Apasionado por su profesión, es un aprendiz permanente capaz de contagiar al alumnado su pasión por aprender y conocer. Trabaja en la perspectiva de construcción de un nuevo paradigma educativo, una nueva sociedad y una nueva civilización, basadas en los valores que ya estamos aprendiendo a poner en práctica, como la solidaridad, la empatía, el apoyo y el cuidado mutuo, la cooperación, la compasión, la generosidad y el amor fraterno.

Mantiene un diálogo permanente, abierto, crítico con la realidad que se va construyendo en cada momento. Utiliza y fomenta la conversación, el diálogo y el respeto como instrumentos pedagógicos. Eso implica un posicionamiento ético y político a favor de los procesos de humanización y construcción de comunidades de sujetos en proceso que se reconocen como protagonistas de su aprendizaje y de su vida en construcción permanente. Es consciente de su compromiso con una educación liberadora, tanto con la transformación de la enseñanza como con la emancipación social. En esa mirada al futuro se abre la perspectiva de ser constructor de lo colectivo en todos los ámbitos en que vive, pero, sobre todo, en el ámbito de la comunidad educativa. Se

configurará como una profesión rebelde, transgresora y desobediente a toda injusticia, a cualquier tipo de segregación y exclusión y a la imposición de una educación sumisa a los designios del poder.

Este profesorado desarrolla en un alumnado diverso la pasión por el conocimiento y el pensamiento crítico, por la tarea de ser sujetos de las vidas que quieren vivir y de respetar el crecimiento de la autonomía de cada uno de sus alumnos y alumnas en lo que quieren ser y hacer de sí mismos. Reconoce los propios límites, sus errores y aprende con ellos. Sabe que siembra, pero no recoge porque conoce bien y practica la pedagogía de la espera. Sabe bien que la educación conlleva incertidumbres múltiples, que educar supone una mirada a largo plazo, aunque se le pidan resultados inmediatos. Comprende que su quehacer y su persona están llenos de una inmensa esperanza, con los ojos puestos en la utopía que es y persigue la educación.

Esta mirada se acompaña de la afirmación de la imperfección. Como modelos que se reconocen a sí mismo limitados, con defectos, que se hacen en formación permanente, que se saben vulnerables, frágiles y que comparten todo eso con su alumnado, en los equipos docentes y en la comunidad educativas donde cuida y es cuidado. Reconocen que no son salvadores de nada pero también se saben imprescindibles al servicio de la colectividad, de los más débiles y de la construcción de una sociedad democrática y convivencial.

En su acción educadora en la escuela pública de todos y para todos, dan a su trabajo un sentido emancipador, de liberación humana que requiere compartir procesos reflexivos y autorreflexivos, procesos de lectura crítica del mundo, de rechazo a todos los dogmas y dioses que nos oprimen en la sociedad poseísta en que ya vivimos. Es una persona profundamente respetuosa con las diferentes identidades, con la libertad de conciencia. Ello implica que cada docente sea capaz de experimentar en el ámbito de la educación pública una espiritualidad laica profundamente conectada con el misterio de la vida, y así poder “vivir según la necesidad poética de amor, de comunión y de encantamiento estético” como nos dice E. Morín.

Es el momento de revisar en profundidad la “razón cordial” y la educación del corazón en el profesorado para avanzar en una educación cada día más humanizada capaz de escapar definitivamente de la brutalidad de la educación que nos quiere a su servicio.

Quizás la realidad futura nos diga otra cosa, pero mi esperanza utopista me lleva a pensar como posible esta pequeña y desafiante utopía.

## **Aprobado el RD que permitirá a los profesores técnicos de FP con titulación universitaria acceder al grupo A1**

*El Consejo de Ministros ha aprobado el Real Decreto que, por fin, permitirá que el profesorado técnico de formación profesional con estudios de grado o equivalentes pueda integrarse en el grupo A1 con lo que supondrá en cuanto a mejoras profesionales y salariales.*

Redacción - Diario de la Educación. 05/10/2022

La medida estaba pendiente de aprobarse desde la misma entrada en vigor de la Lomloe. Les ha costado más tiempo del que hubieran querido (sin contar las décadas previas) pero, por fin, el profesorado técnico de FP con un grado o titulación equivalente entrará a formar parte del grupo A1 del funcionariado.

Lo hará, además, con carácter retroactivo desde enero de 2021. Unas 25.000 personas podrán finalmente beneficiarse de este cambio normativo que han supuesto importantes protestas por parte de quienes han tenido que lidiar con esta situación. Al punto de que, incluso algún sindicato amenazó con medidas legales si el Ministerio no aceleraba los requisitos.

En peor situación quedarán aquellas y aquellos PTFP en cuyas especialidades no existen estudios universitarios equivalentes que les abran las puertas al grupo A1. Un colectivo que da clase en 10 especialidades y para el que el Ministerio tuvo que crear una nueva figura para que pudieran seguir impartiendo clase.

## **Jonathan Osborne: “Repetimos que hay que fomentar el pensamiento crítico, pero no podemos juzgar lo que desconocemos”**

*Más que abordar extensos currículos, Jonathan Osborne piensa que el gran reto del profesor de ciencias pasa en la actualidad por enseñar, precisamente, qué es ciencia y qué mera charlatanería con un atractivo envoltorio. Osborne reivindica la figura del experto y anima a que las escuelas inculquen “humildad intelectual” entre sus alumnos. No podemos tener opiniones bien fundadas sobre todo, sostiene, pero sí aprender a identificar de quién nos debemos fiar.*

Rodrigo Santodomingo. 06/10/2022

Empezó en los años 70 enseñando Física en institutos británicos. Ya en los 80, Jonathan Osborne ideó su propia fórmula para conjugar sus dos grandes pasiones, para soldar su corazón partido entre la ciencia y la

docencia. Decidió volcarse en enseñar a ser buen profesor de asignaturas científicas. Primero en el prestigioso King's College de Londres. Y desde 2009, en la aún más prestigiosa Universidad de Stanford (California), donde es catedrático emérito de Educación Científica.

Hace cuatro años que Osborne también preside el comité de expertos sobre la parte de ciencia del examen PISA. Recientemente publicó, junto a un equipo multidisciplinar, un informe —con versión en español— sobre cómo servirse de la (buena) educación científica para combatir una de las lacras de nuestro tiempo: la posverdad y sus *fake news* que se viralizan en las espesas aguas de la desinformación. Osborne estuvo en Madrid invitado por la sección española de Scientix (red europea para la educación científica), que celebró la semana pasada su congreso nacional.

*Afirma que el pensamiento crítico está sobrevalorado en educación. Solo podemos pensar críticamente sobre aquello que conocemos bien. Y solo podemos conocer bien unos pocos ámbitos.*

Se repite como un mantra: hay que educar a los alumnos en el pensamiento crítico. Yo no puedo pensar críticamente sobre, digamos, el ajedrez. Si no entiendo bien un tema —en especial si es científicamente complejo— no puedo aportar gran cosa. Lo importante es construir una cierta humildad intelectual, que los jóvenes se den cuenta de nuestras limitaciones cognitivas y que, por tanto, aprendan a respetar a los expertos. Podemos enseñar a juzgar la credibilidad del experto, pero no su trabajo científico. Esto cambia por completo la naturaleza de la educación científica. Hay que formar para evaluar a los expertos, no para ser intelectualmente autónomos.

*Así que el pensamiento crítico quedaría, en la educación científica, acotado a saber diferenciar entre buena ciencia, mala ciencia y pseudociencia.*

En especial a detectar esos mensajes que utilizan argumentos supuestamente científicos para justificar conclusiones disparatadas. No es tarea fácil. Esta mañana eché un vistazo a la página web de una sociedad de terraplanistas; habían publicado algo sobre por qué la teoría de la relatividad de Einstein demuestra que la tierra es plana. Mi reacción instintiva es: “¡Qué basura es esta!”. Pero si no tienes ni idea sobre la teoría de la relatividad, quizá llegues a la conclusión de que hemos sido engañados.

*Insiste en la importancia de aprender a identificar consensos científicos. Pero en la mayoría de temas, esto es en sí mismo un gran desafío para el común de los mortales. Creemos saber que hay un consenso porque se dice que hay un consenso.*

La gran pregunta es de quién me fío, qué fuentes de información nos resultan creíbles. En ocasiones, son los medios de comunicación, en mi caso el *Financial Times*: me fío porque llevo muchos años comprobando que publican periodismo de alta calidad. Todos tenemos nuestras fuentes predilectas. Pero si tienes dudas sobre algo, sigue buscando en otros lugares, contrasta, ten (como decía antes) humildad intelectual.

*La pandemia ha provocado mucha confusión, con medidas contradictorias supuestamente apoyadas en recomendaciones de expertos. Durante mucho tiempo, la falta de consenso ha sido la norma. ¿Se ha abonado un terreno fértil para una larga cosecha de posverdad? ¿Se ha lanzado un mensaje negativo a las nuevas generaciones?*

Ciertamente ha sido un terreno fértil para la posverdad. Pero también para la educación científica, para desmontar esa imagen de certidumbre en torno a la ciencia que se genera en las escuelas. Cuando hacemos ciencia sobre la marcha, ante una situación inesperada y novedosa, lo normal es que exista mucha incertidumbre. Así ha ocurrido con las mascarillas, donde sigue sin existir consenso, con diferentes conclusiones dependiendo de en qué evidencias nos fijemos.

*Su propuesta anima a flexibilizar las clases de ciencia para abordar estos temas cuando son más relevantes. Sin embargo, lamenta en su informe, con tanta carga de puro conocimiento se desaprovechan oportunidades como las que nos ha brindado la pandemia.*

Los alumnos tienen que aprender que el mundo es complejo y que la ciencia trata de dar respuestas lo mejor que puede. En algunas cosas, digamos las leyes de Newton, hay consenso pero, en otras, no. Quizá en el futuro haya consenso sobre el uso de mascarillas, como ya lo hay, al menos muy mayoritariamente, sobre las vacunas. Pero la gente se volvió paranoica porque hubo una muerte entre un millón, cuando firman sin problemas formularios para operaciones estéticas u otras intervenciones con riesgo mucho más alto. De esto tendríamos que haber hablado en las clases de ciencia durante los últimos dos años.

*¿Son los nuevos expertos científicos que siguen ahora los jóvenes —tiktokers, youtubers etc— hijos de su tiempo? Ahora se estilan las soluciones (y explicaciones) fáciles para problemas complejos. En política, antes cuestiones sociales, y también en ciencia.*

A la gente le encantan las explicaciones simples porque les gustaría que el mundo fuera simple. Pero resulta que el mundo es altamente complejo. No es algo nuevo, siempre hemos buscado explicaciones simples. Lo que cambia es que las redes sociales han dado un megáfono a muchas personas que ofrecen soluciones fáciles a problemas difíciles. Déjeme insistir en la idea de humildad intelectual, en normalizar el estar equivocado —que es más habitual que tener razón— y en que la escuela allane el camino en la búsqueda de verdades científicas.

*Nuestras sociedades han exacerbado la importancia de la apariencia. Tener una imagen chula aporta automáticamente —quizá más que antes— mayor credibilidad entre las nuevas generaciones, que han crecido en plena batalla por captar su atención. ¿Está venciendo la superficie al fondo?*

Gente que mola, páginas web muy diseñadas... Las clases de ciencias tienen que lograr que los alumnos se pregunten qué se dice por ahí, qué se les pide que creen. Y no se trata, como decía, de fomentar el pensamiento crítico, sino una disposición crítica ante lo que se van a encontrar. Pensemos en Gwyneth Paltrow, que lanza desde su página web hallazgos científicos muy locos. ¡De qué es experta esta mujer! ¡En serio te vas creer lo que dice! Hay que poner a los alumnos a trabajar estas cuestiones colaborativamente, a debatir entre ellos escépticamente. "Aquí tenéis tres páginas web sobre el cambio climático. ¿De cuál os fiais más?". Este tipo de ejercicios.

*Al elegir en clase entre el conocimiento puro y el debate en torno a asuntos científicos, ¿se podrían aprovechar las grandes polémicas históricas (Galileo, Darwin...) para conciliar ambos?*

Podría ser una buena idea. El problema es que la mayoría de profesores de ciencias no saben demasiado sobre la historia de sus materias, al menos en EEUU. Ayudaría contar con buenos materiales curriculares sobre este tipo de polémicas históricas. Me viene a la mente otra: la idea de pangea [que todos los continentes formaban originalmente parte de la misma masa de tierra] formulada por [el geólogo alemán Alfred] Wegener. ¿Qué pasó para que fuera rechazada unánimemente en 1912 y aceptada, casi de un día para otro, en 1968? Sería excelente para trabajar en clase esa idea de consenso científico que comentábamos antes.

*Con la creciente influencia del fundamentalismo cristiano en la vida pública, ¿son malos tiempos para la educación científica en EEUU?*

Pienso que el movimiento para enseñar en las escuelas, al mismo nivel que el darwinismo, el diseño inteligente [versión pseudocientífica del creacionismo] ha ido perdiendo poder. Hay sentencias que niegan, con extensos argumentos, que eso sea ciencia, por lo que no se puede exigir a los profesores que lo enseñen en sus clases. El mayor problema actualmente es que muchos profesores prefieren, por el cariz político que ha adquirido el tema, no tocar el cambio climático por temor a molestar a algunos padres. Esto me preocupa. Los profesores de ciencias tienen que asumir que son, en cierto sentido, representantes de la ciencia. Tienen la responsabilidad de comunicar qué es una verdad científica y por qué. Han de tomar partido por la ciencia sin pedir perdón a nadie.

*De nuevo, la escuela lidiando con problemas que se originan fuera de ella. En este caso, la piel fina de algunos.*

No sé en España, pero en EEUU la educación está cada vez más politizada. Y existe una tendencia al alza entre los profesores a no abordar ciertas cuestiones. O hacerlo sin convicción, dando a entender que están obligados a ello. Mal servicio hacen los profesores a sus alumnos si no se comprometen con la ciencia. Si no la defienden ellos, ¿quién lo hará?

*En los últimos años han resurgido enfoques científicos sobre cómo mejorar la escuela. Lo que ahora se llama aprendizaje basado en evidencias. ¿Estamos yendo demasiado lejos en nuestro afán por cuantificar una actividad tan multifactorial como la educación?*

Las evidencias en educación no son exactamente lo mismo que las que se obtienen en las ciencias naturales. El contexto siempre es variable, es difícil llevar a cabo experimentos de control. Pero sí hay investigación educativa que ha llegado a conclusiones inequívocas. La más famosa, por lo que yo conozco, es una sobre el tiempo de espera cuando los profesores hacen preguntas a sus alumnos. Lo habitual es que no esperen más de un segundo. Pero si esperan deliberadamente hasta tres segundos, la calidad de las respuestas aumenta considerablemente. Pienso que deberíamos seguir investigando lo que ocurre en clase. Sobre todo para profesionalizar la docencia. En cualquier profesión existen acuerdos sobre qué funciona mejor, estrategias que se sabe son efectivas. Si los profesores no poseen ese conocimiento compartido, ese lenguaje común, ¿qué los diferencia de alguien de la calle?

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### ***El rompecabezas de cuadrar horarios laborales y escolares: «Las familias con poder adquisitivo concilian mejor»***

*Las familias piden medidas a largo plazo que les permitan cuadrar las salidas del trabajo con el cierre de los colegios. Las asociaciones critican que la escuela sea casi el único medio a su disposición para conciliar*

Mar Lupión Torres. 03/10/2022

La conciliación es una de las asignaturas pendientes de nuestro país desde hace ya años. Si bien las asociaciones familiares llevan mucho tiempo pidiendo políticas que permitan compaginar la vida laboral y el cuidado de los hijos, lo cierto es que las cosas han cambiado poco o nada. Según los expertos, la solución pasa por dar un giro a la forma en la que entendemos la jornada laboral en España. Actualmente, los

españoles dedican al trabajo 252 horas de media al año más que en el resto de los territorios de Europa sin que eso suponga una mayor productividad.

La situación actual afecta especialmente a las mujeres: de acuerdo con el II Índice ClosinGap, las mujeres asumieron la mayor parte del trabajo no remunerado —tareas domésticas y cuidado de los hijos- durante la parte más dura de la pandemia, lo que añadió un obstáculo más a la hora de conciliar. Además, un informe de la Fundación Adecco apunta a que el 91% de las mujeres desempleadas que están al frente de un núcleo monomarental no encuentran una jornada compatible con sus circunstancias personales.

Una de las consecuencias de todo esto recae en aquellos padres y madres que no pueden llevar ni recoger a sus hijos del colegio por incompatibilidad de horarios. A falta de ayudas directas o de políticas efectivas, los centros educativos se han ido convirtiendo en ejes vertebradores de la conciliación de las familias ofertando servicios de comedor, aula matinal o actividades extraescolares. Todo ello ha ido incrementando progresivamente el tiempo que los niños y las niñas pasan allí fuera del horario lectivo.

#### *La escuela, columna vertebral de la conciliación en España*

Una muestra clara de la importancia de los colegios a la hora de encajar las agendas de progenitores e hijos es la propuesta que hace unas semanas lanzaba en PSOE de Madrid en la Asamblea de la Comunidad Autónoma: la apertura de todos los colegios públicos madrileños de lunes a viernes, desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la tarde, desde el 1 de septiembre hasta el 31 de julio. Una medida que ofrecería a los alumnos actividades deportivas, de robótica, cultura o creatividad y que supondría la contratación de cerca de 3.000 monitores y un coste de unos 35 millones de euros al año. Las agrupaciones de padres, aunque califican la iniciativa como positiva, creen que es tan solo un parche que no va a abordar de raíz el verdadero problema. Desde la Asociación Yo No Renuncio consideran que «es una medida pensada para un contexto actual, sin cuestionarse hacia qué camino nos lleva. Con medidas como esta, perpetuamos el actual modelo laboral, basado en la presencialidad y en jornadas inflexibles y maratonianas». Aseguran que «con este tipo de propuestas, se libera a las empresas de tener que responsabilizarse y buscar medidas de conciliación, repensando los horarios labores, por ejemplo. Y lo más importante, que esta propuesta carece de perspectiva de infancia, sin preguntarse si a los niños y niñas les beneficia este tipo de sistemas».

Ricardo Ibarra, director de Plataforma Infancia lamenta que «actualmente, existe desigualdad entre aquellas familias que tienen más capacidad adquisitiva y pueden gestionar la conciliación con extraescolares u otro tipo de actividades y están las familias que no lo pueden hacer». Denuncia fenómenos como el de los niños de la llave: «un niño de la llave es el que regresa a casa —estando esta vacía- después del colegio o un niño que, a menudo, se queda en casa sin supervisión porque sus padres están fuera trabajando. Son niños a partir de 5 años que se cuidan a sí mismos o niños mayores que supervisan a sus hermanos menores». Cree que la ampliación de los horarios de apertura de los centros «puede ser interesante, pero es un parche sobre una herida de la que hay que hablar a corto plazo. Hay que poner sobre la mesa otras medidas que busquen lo que queremos conseguir con la conciliación». Insiste en que «no se trata de equiparar los horarios de los niños al horario laboral, sino que los padres y las madres tengan más tiempo para estar con sus hijos, que es lo que realmente necesitan los niños y las niñas. Se necesitan políticas de conciliación que contemplen permisos retribuidos, el apoyo a la crianza, que se planteen las reducciones de jornada o el teletrabajo o las modificaciones de horarios de manera clara».

«Hoy en día, si somos realistas, pocas herramientas tenemos para conciliar. Hay quienes pueden apoyarse en una red familiar, pero no todo el mundo la tiene», nos explica María del Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos. Insiste en que «teniendo en cuenta la función educativa de los centros, no podemos obviar que, para muchos, la escuela es la herramienta para conciliar. No es la que debería ser, pero en muchos casos es la única vía. Hay una falta evidente de políticas que cubran las necesidades de conciliación». Esa ausencia ha quedado patente especialmente durante la pandemia: «veíamos cómo los permisos se agotaban y las empresas perdían la paciencia con las peticiones de las familias para quedarse con sus hijos porque estaban enfermos. Se han dado casos en los que las madres y los padres se han visto obligados a elegir si seguir trabajando o quedarse con sus hijos y en la mayoría de los casos quien finalmente se dedica a los cuidados de la familia son las mujeres».

Los sindicatos también han reaccionado a lo que los socialistas madrileños han puesto sobre la mesa. CCOO se alinea con las familias y cree que es necesario «poner énfasis en buscar soluciones a los problemas de conciliación para la crianza en el terreno de la negociación colectiva exigiendo medidas de conciliación y corresponsabilidad junto con políticas públicas que ayuden a las familias a tener tiempo para la crianza». Y subrayan que «las medidas para favorecer la conciliación no pueden hacerse a costa del bienestar de niños y adolescentes, con calendarios interminables y unas jornadas demasiado largas».

#### *Tecnología al servicio de la conciliación*

Como hemos visto, la falta de políticas públicas a favor de la conciliación hace que el peso recaiga en distintos elementos alternativos: las redes familiares, actividades extraescolares, servicios de aula matinal y comedor, etc. En los últimos tiempos, las nuevas tecnologías también están comenzando a postularse como herramienta para ayudar a padres y madres en esta difícil tarea. Es el caso, por ejemplo, de aplicaciones que permiten a los progenitores controlar el estado de las rutas escolares de sus hijos para asegurarse de que llegan bien. Bat On Route es una de ellas. Joaquín Prieto, gerente de negocio de esta app, nos explica que «empezamos hace 8 años y se ha demostrado su gran importancia. Las familias saben cuándo va a pasar el bus que lleva a sus hijos al cole, si llega en hora o no. Si llueve, si hace frío o hace demasiado calor, me permitirá llegar a la parada

unos minutos antes». Además, se puede emplear también en los trayectos al colegio a pie o en bicicleta: «algunos ayuntamientos están intentando quitar coches del entorno del colegio. Se están creando rutas escolares seguras donde un adulto —monitor o padre- va con un grupo de alumnos y llevan la aplicación para que otros padres sepan en tiempo real por dónde va el grupo, cuándo llega o cuándo se pueden unir a él».

Prieto nos dice que Bat On Route es «una plataforma viva que va evolucionando según nos piden los usuarios. Estamos añadiendo mecanismos de seguridad. Por ejemplo, que el monitor vaya siempre hasta el último sitio de la última fila para poder cerrar la ruta y así asegurarse de que ningún niño se ha quedado allí. También estamos integrándonos con otros software de gestión de colegios para que los padres y las madres tengan todo integrado en una misma plataforma».

#### *Menos parches y más medidas*

Sin embargo, aunque todas estas ideas resultan útiles, siguen sin ser soluciones a largo plazo y no van a la raíz del problema. Para la Asociación Yo No Renuncio, una verdadera conciliación pasa por «equilibrar las horas que pasamos en el empleo, en los cuidados y en el tiempo para uno mismo. Según nuestro estudio El Coste de la Conciliación, el 85% de las mujeres declara tener menos de una hora libre al día para ella». Defienden que la escuela «no debe determinar sus horarios en función de los tiempos que marca el mercado de trabajo, sino más bien al revés. La conciliación debe entenderse como un equilibrio en los usos del tiempo y no diseñar un sistema para que el tiempo en el empleo ocupe la centralidad de nuestra jornada».

En la Plataforma de Infancia critican que, a pesar de lo vivido durante la pandemia, «no hemos sido capaces aún de articular mejoras ni abordar estas cuestiones. Seguimos con el mismo modelo de relaciones laborales, no se ha mejorado el acceso a una modificación del horario a disponer de permisos o la flexibilidad laboral. Ni siquiera se están planteando algo que la Directiva de Conciliación de la Unión Europea incluye —y que España tiene obligación de trasponer- que son los permisos retribuidos. Actualmente tenemos el de nacimiento, pero nadie habla de permisos más allá, para cuidar a los niños y las niñas cuando están enfermos, por ejemplo».

Miguel Ángel González, de CSIF Educación España tiene claro que «el colegio no puede ser el lugar donde dejamos a los niños cuando nos molestan. De hecho, si revisas lo que es la conciliación, no es que los niños estén más tiempo en el colegio, sino que puedan estar más tiempo con sus padres». Plantea como necesario «un cambio en la sociedad y en el modelo productivo que tenemos. La conciliación no puede recaer solo en los docentes. No podemos tener escuelas abiertas para que los niños no rompan farolas en el parque».

Las propuestas y las reivindicaciones están sobre la mesa y, tal y como nos dicen desde Yo No Renuncio, afectan a cada hueco de la sociedad. En el ámbito laboral solicitan «que se repiensen las medidas de conciliación con perspectiva de género y se mejore la gestión de los usos del tiempo, la flexibilidad y el trabajo por objetivos». Dentro de los núcleos familiares, «hay que concebir el cuidado como una responsabilidad social y trabajar en medidas que promuevan la implicación del hombre en la corresponsabilidad». En cuanto al ámbito social y político «deberíamos poner en marcha estructuras de cuidado que corresponsabilicen a la sociedad del trabajo reproductivo e impulsar campañas de sensibilización desde las instituciones para que la corresponsabilidad esté en el debate social y político».

## **«El suspenso y la repetición forman parte del ADN del sistema educativo español»**

*Diversas investigaciones en los últimos años muestran que repetir curso ni mejora el nivel académico, ni el esfuerzo del alumno, provocando una mayor desmotivación, abandono escolar y un elevado coste financiero*

Noel Corregidor Gonzalez 03/10/2022

Repetir curso no implica más aprendizaje, ni más esfuerzo, ni una mejora en el alumno. Es lo que pone de manifiesto el reciente informe publicado por la ONG Save The Children, *Repetir no es aprender*. El estudio recoge que España es el país con mayor tasa de repetición de curso en la Unión Europea y la OCDE. «A los 15 años el 29% del alumnado ha repetido curso alguna vez» e indica al respecto que «nuestro sistema educativo es una anomalía en este asunto».

El informe de la ONG apunta a que existen varios mitos arraigados política y socialmente sobre los supuestos beneficios de la repetición de los alumnos, unos mitos que hacen que España tenga ocho veces la tasa de repetición de Finlandia con la misma normativa. «Con resultados PISA estadísticamente equivalentes a los países OCDE, nuestra tasa de repetición duplica la de Austria e Italia o cuadruplica las de Irlanda, Nueva Zelanda, Australia y Eslovaquia», recoge el informe.

«El suspenso y la repetición forman parte del ADN del sistema educativo español y su cultura», señala Lucas Gortazar, asesor de Educación del Banco Mundial, quien remarca que nuestro sistema educativo ha dado un gran peso a la «idea de aprobado y suspenso» y, con ello, a la idea de repetición. Sostiene que en España subyace una visión de la educación «muy arraigada en el pasado» y que diversos informes ponen de manifiesto que «la repetición reduce el esfuerzo, no al revés».

Gortazar es director de Research y senior fellow de Educación en EsadeEcPol, donde ha participado en diversos estudios educativos. Indica que la investigación causal (causa-efecto) ha demostrado en los últimos años en varios países, entre ellos España, que la repetición no es beneficiosa en la mayoría de los casos para el alumno, por lo que «tenemos que dejar de usarla cuanto antes de forma indiscriminada», ya que es una medida que «no funciona o empeora la situación del estudiante». Tiene que dejar de ser «una medida ordinaria y pasar a ser una medida excepcional», concluye.

#### *Repetir por repetir*

Héctor García acabó el instituto con 20 años. Dos años de repetición más otro de diversificación le llevaron a pensar durante mucho tiempo que no servía para estudiar y «que era un negado para los libros». Recuerda que cada curso era «un suplicio» y cada repetición «le hacía sentir peor y más desmotivado». La historia cambió cuando por fin empezó a estudiar lo que le gustaba, un Grado de Imagen y Sonido. «Fui el segundo mejor estudiante de la clase y eso me animó a estudiar la FP superior donde también saqué buenas notas», recuerda, no obstante, lamenta que «innecesariamente» se le forzara a repetir varios cursos. «¿De qué sirvió?», se pregunta.

La impresión de Héctor es que la repetición está muy mal planteada y la percibió como un castigo a la espera de que el estudiante «aprenda la lección y se ponga las pilas», pero critica que «ni se centra en revertir los motivos por los que el alumno suspende, ni supone una mejora». Y añade. «Es repetir por repetir. Pues vale».

Álvaro Ferrer, experto en Equidad Educativa de Save the Children, expresa que la repetición es «especialmente negativa» en países como España, donde se usa sistemáticamente como medida de gestión de la diversidad, «repetiendo los mismos contenidos de la misma forma y sin medidas de acompañamiento al estudiante». Recalca que la repetición tiene que ser algo «excepcional» y que si se produce para ser efectiva debería de ser en los primeros años de escolarización e «ir vinculada a medidas de individualización del aprendizaje y pequeñas tutorías».

Ferrer resalta que repetir curso no es sinónimo de bajo nivel educativo, sino más bien al contrario. Indica que España tiene uno de los criterios más duros para aprobar y pasar de curso y señala que «uno de cada tres repetidores en nuestro país ha alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria».

#### *Abandono escolar, repeticiones y nivel socioeconómico*

Las investigaciones de las últimas décadas coinciden en destacar que «la repetición perjudica al alumno de bajo nivel educativo y socioeconómico», según el informe de Save The Children, contribuyendo en el largo plazo al abandono escolar. El motivo por el que se produce esto es porque la repetición de curso «reduce significativamente la autoestima» y las ganas de esforzarse de los estudiantes, «especialmente cuanto más tarde se produce la repetición durante la escolarización».

El brief Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?, publicado en ESADE por Jenifer Ruíz-Valenzuela y José Montalbán, apunta en la misma dirección. «España tiene la segunda tasa de abandono escolar temprano más alta de la UE», un fenómeno que afecta más a los chicos de familias con un nivel socioeconómico más bajo, afirman los investigadores.

La publicación muestra que «los chicos repiten curso más que las chicas en todos los niveles educativos y grupos de origen socioeconómico» y además tienen un nivel de insatisfacción con el colegio mucho mayor. También indica que los estudiantes de mayor renta rinden en la escuela bastante mejor en todas las materias y cursos. Según su investigación, la diferencia en Matemáticas y Lengua entre un estudiante con recursos económicos altos y otro de nivel socioeconómico bajo en 3º de Primaria «es el equivalente a casi dos años de escolarización».

Un hecho que también destaca el informe de Save The Children. «Ante dos estudiantes con conocimientos, dificultades de aprendizaje y niveles de motivación similares, el de nivel socioeconómico y cultural bajo tiene casi tres veces más probabilidades de repetir que el de clase acomodada», indica.

#### *Un cambio en la cultura educativa*

«En la medida en que reduzcamos la repetición, mejoraremos a la hora de reducir la discriminación de chicos y alumnos de rentas bajas», afirma Gortazar, quien no comparte la idea de que todo se centre en la meritocracia y el esfuerzo, ya que cree que «las cartas están marcadas» para los alumnos con menos recursos y no se puede «hablar de una carrera justa donde esfuerzo, mérito y recompensas estén yendo de la mano».

El asesor de Educación del Banco Mundial propone apostar por programas de refuerzo, inversión, orientación, tutorías y seguimiento «sobre todo en Primaria y al principio de la ESO». Por su parte, Ferrer apuesta por «formar y acompañar» a los equipos docentes en los colegios para que «prueben estrategias alternativas, con feedback y trabajo en equipo», como han hecho otros países que tenían una cultura de la repetición similar a España.

Según el informe TALIS 2018, el propio profesorado en España reconoce estar entre los países de la OCDE y la UE donde ha recibido menos formación sobre enseñanza en grupos multinivel (35%) y donde se percibe como menos preparado para ello (28%). «España pertenece a los modelos educativos obsoletos que utilizan la repetición como casi única medida para atender las diferencias de nivel y ritmo de aprendizaje», comenta Ferrer, quien afirma que el objetivo no debe ser igualar el nivel de los grupos, sino que «lo eficaz es la diferenciación del aprendizaje dentro del aula, no la homogeneización».



Save The Children calcula que los costes directos de la repetición en España alcanzan los 1.441 millones de euros, es decir, «un 6,2% del gasto público en educación Primaria y Secundaria», y plantea que ese dinero se podría destinar a dar refuerzo extraescolar en grupos reducidos a más de dos millones de estudiantes, a impulsar la codocencia contratando a 44.700 profesores o a mejorar el seguimiento de los alumnos de riesgo con 42.200 orientadores y trabajadores sociales más.

Entre las medidas que proponen desde la ONG para mejorar el nivel educativo sin tener que recurrir a la repetición se encuentran la «formación del profesorado en estrategias eficaces de gestión de clases multinivel sin homogeneizar, el extender apoyo educativo en grupos pequeños y escuelas de verano, la identificación temprana de los estudiantes vulnerables o el mejorar el acceso del alumnado vulnerable a educación infantil de 0 a 3 años de calidad».