ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
08.12.2022

ÍNDICE

Los novelistas históricos también censuran la nueva Selectividad: "Supondrá una merma irrecuperable en la formación de los estudiantes" **EL MUNDO**

Educación aplazará un año la nueva EBAU para "alcanzar el mayor consenso posible" **EUROPA PRESS**

La nueva selectividad se retrasa un año y la prueba de madurez valdrá menos **EL PAÍS**

Cambray presenta al fin el reivindicado 'mapa de recursos' de la escuela inclusiva **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Empleo: casi 100.000 puestos se quedarán sin cubrir por falta de graduados en FP **LA OPINIÓN de Murcia**

El PP anuncia que no participará en más reuniones con Educación sobre la nueva EBAU por descartar una prueba única **EUROPA PRESS**

Agrupar asignaturas en la ESO será totalmente voluntario el curso que viene **LEVANTE**

Alegría confirma que la nueva Ebau llegará en junio de 2028 y no en 2027 **LA OPINIÓN de Murcia**

Educación pedirá a los institutos aragoneses que no abusen de la calefacción alta **HERALDO de Aragón**

Los padres no saben educar, ¿cierto? **EL DEBATE**

¿Nadie quiere ir a Puertollano a estudiar la FP de eficiencia energética?: “Hace falta más información y orientación laboral” **ELDIARIO.es**

La nueva ley de educación afronta su mayor reto en Madrid: "Somos la comunidad con más alumnos por aula" **PÚBLICO**

Ayuso ultima la tercera cesión gratuita de una parcela para construir un colegio privado concertado **EL PAÍS**

El Gobierno destina 445 millones de euros a Educación 0-3 años, escolarización de alumnos ucranianos y FP **E. PRESS**

Los cambios en la forma de dar clase que pocos profesores entienden: “A la mayoría nos suena a chino” **EL PAÍS**

FP: un camino rápido y seguro para tener éxito en el mundo laboral **LA VOZ DE GALICIA**

Murcia deja en manos de los profesores pasar de curso en la ESO **LA OPINIÓN de Murcia**

Profesores de enseñanza pública con hijos con enfermedades graves: “Nos niegan la reducción de jornada sistemáticamente” **EL PAÍS**

Educaweb premia proyectos que promueven la FP y las vocaciones STEM de Madrid, Cataluña, Murcia y Extremadura **EUROPA PRESS**

La nueva ley de formación de adultos atenderá en especial a los grupos más desfavorecidos **EL CORREO GALLEGO**

Otra vuelta a la nueva Selectividad **EL PAÍS**

Cada vez hay más sobresalientes: ¿es buena señal? **THE CONVERSATION**

Las aulas saludables educan en diversidad afectivo-sexual y de género **THE CONVERSATION**

La mediación escolar, nueva función de la Inspección Educativa **MAGISTERIO**

La Junta de Andalucía se opone a la iniciativa legislativa popular para bajar las ratios **MAGISTERIO**

Murcia mantiene las matrículas de honor e incluye un trabajo monográfico en el currículum de Secundaria **MAGISTERIO**

Educación X Empleo, una experiencia educativa orientada a conectar la titulación de Secundaria para Adultos con la empleabilidad **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Tiempo para la nueva FP **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Y en 2023, ¿por qué seguiremos necesitando la educación inclusiva? ¿Y para qué? **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Accidentes durante excursiones escolares, ¿quién es el responsable? **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL MUNDO

Los novelistas históricos también censuran la nueva Selectividad: "Supondrá una merma irrecuperable en la formación de los estudiantes"

Posteguillo, Posadas, Roca Barea o Eslava Galán dice que la prueba es "un ataque a la escuela pública": "Un examen simplificado llevará a contenidos simplificados"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 2 diciembre 2022

Los novelistas históricos se han sumado a la Real Academia de la Lengua (RAE) en su censura a la nueva Selectividad. Autores como Santiago Posteguillo, Almudena de Arteaga, Juan Eslava Galán, María Elvira Roca Barea, Carmen Posadas, el diplomático Inocencio Arias o el histórico dirigente socialista Joaquín Leguina han publicado este jueves un manifiesto en el que denuncian que la prueba de acceso a la universidad que plantea la ministra Pilar Alegría "supondrá una merma irrecuperable en la formación de los estudiantes".

Medio centenar de intelectuales agrupados en la Asociación de Escritores con la Historia ha consensuado una declaración en la que muestra su disconformidad con la propuesta del Gobierno, que plantea la evaluación conjunta, en un único examen, de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Cooficial, Lengua Extranjera, Historia e Historia de la Filosofía. Hasta ahora estas materias han tenido cada una su examen independiente. Ahora se agruparán en uno solo con un formato muy distinto: en vez de extenderse, los alumnos tendrán preguntas mayoritariamente de tipo test o de rellenado de huecos. También habrá tres preguntas libres de un máximo de 150 palabras cada una.

Santiago Posteguillo, que además de escritor superventas es profesor de Literatura Inglesa y Norteamericana en la Universidad Jaume I de Castellón, explica a EL MUNDO la "enorme barbaridad" que supondrá este formato: "Si reduces los contenidos de estas asignaturas tendrás a personas más ignorantes, más manipulables, menos críticas y menos cultas. Yo me rebelo contra eso. Es una irresponsabilidad histórica. La solución para reducir el fracaso escolar no es bajar la exigencia, sino dar los apoyos necesarios para que todos los alumnos den lo mejor de sí mismos con el fin de crear una base amplia de ciudadanos que lea libros, sepa de Historia, tenga un buen conocimiento de su lengua, conozca la Filosofía y pueda defenderse adecuadamente".

"Consideramos que esta propuesta representa un ataque a la escuela pública y a la futura libertad de nuestros estudiantes, especialmente de los que provienen de entornos más desfavorecidos", dice el manifiesto de los escritores. Como historiadores, explican que "la comprensión de las dinámicas sociales, económicas y políticas no se puede captar en el ámbito de una palabra en un hueco o de examen tipo test".

"La Historia nos enseña que la evolución de las sociedades es esencialmente compleja y, para que dicha complejidad pueda ser desentrañada, los estudiantes necesitan razonar, analizar, reflexionar, escribir, debatir, resumir y descartar. Ninguna de estas operaciones cabe en el modelo que el Ministerio ha propuesto como medida de examen", recalcan.

El manifiesto recuerda que el último curso de Bachillerato "va a ser, para muchos de nuestros futuros ciudadanos, la última oportunidad de estudiar la Historia en su vida". "Un examen simplificado conllevará contenidos simplificados y esto, a la larga, supondrá una merma irrecuperable en la formación de nuestros estudiantes", señalan, conscientes de que lo que se pregunta en esta prueba es lo que al final se acaba estudiando durante la enseñanza preuniversitaria.

"IRRESPONSABILIDAD HISTÓRICA"

También rompen una lanza en defensa de la Lengua Española: "Como escritores, sabemos del valor que tiene la reflexión sobre el lenguaje en la creación de lectores y escritores competentes. Suprimir los estudios de Gramática, léxico o composición textual y reducir el estudio del lenguaje a una mera práctica de escritura sobre textos simples es una irresponsabilidad histórica", indican.

Recuerdan expresamente que "suprimir el estudio de la Literatura en Bachillerato, algo inusitado desde el inicio de la escolarización universal, contribuirá a crear españoles ignorantes de sus brillantes tradiciones literarias en español, catalán, gallego y vasco". "Nada lo justifica y nada lo avala", destacan.

"Se da el caso, además, de que el Gobierno plantea estas medidas sin una argumentación que las justifique", añade el documento, que también firman el presidente de la asociación, Antonio Pérez Henares, así como Isabel San Sebastián, Emilio Lara, María Vila, María Pilar Queralt del Hierro, Rafaela Cano, José Calvo Poyato, José Luis Soto, Ramón Villa, Javier Sierra, Eva Díaz Pérez, Augusto Ferrer Dalmau, José Ángel Mañas, Fernando Martínez Laínez, Gonzalo Giner, Luis del Val, Mari Pau Domínguez, Manuel Pimentel, Marcos Chicot, Pilar de Arístegui...

Estos autores se suman a las quejas expresadas por la RAE, el Institut d'Estudis Catalans, la Red Española de Filosofía y varias universidades. También piden al Ministerio que retire la propuesta, al tiempo que le recuerdan que "las reformas educativas deberían negociarse con los actores del sistema educativo".

europapress.es

Educación aplazará un año la nueva EBAU para "alcanzar el mayor consenso posible"

MADRID, 2 (EUROPA PRESS)

El aplazamiento llega después de que instituciones como la RAE advirtieran de las "insuficiencias" de la nueva prueba El Ministerio de Educación y Formación Profesional aplazará un año la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) para "alcanzar el mayor consenso posible", según han informado a Europa Press fuentes del Ministerio. Tras la reunión este viernes de una comisión técnica, quince comunidades autónomas, a excepción de la Comunidad de Madrid y de Castilla y León, han solicitado que se prolongue un año el periodo de implantación del nuevo modelo. Con el objetivo de alcanzar el mayor consenso posible, el Ministerio ha optado por dar más espacio a la implantación del nuevo modelo, por lo que la prueba completa estaría completamente instaurada en junio de 2028, en vez de en 2027.

Este aplazamiento está previsto que sea oficial en la próxima Conferencia Sectorial de Educación, que se celebrará el próximo 13 de diciembre, ya que la comisión técnica celebrada este viernes no es un órgano decisorio. La propuesta inicial de la nueva EBAU fue presentada el pasado mes de julio por la ministra Pilar Alegría. Estaba previsto que, oficialmente, lo cambios de la nueva evaluación empezaran a introducirse paulatinamente en junio del 2024. Además, el Ministerio tenía pensado realizar entre abril y junio del próximo año una prueba piloto de la nueva prueba de acceso a la Universidad.

CRÍTICAS A LA NUEVA EBAU

El aplazamiento de la nueva EBAU viene después de las críticas recibidas por parte de varias instituciones al documento inicial propuesto por Educación. En concreto, la Real Academia Española (RAE) advirtió de las "insuficiencias" que contiene la propuesta del Ministerio y compartió el "malestar" de un grupo de coordinadores de las pruebas de acceso a la universidad de varias comunidades autónomas. En la nueva propuesta de prueba de acceso, los alumnos habrán de contestar a 25 preguntas de tipo test y no podrán sobrepasar las 150 palabras en cada uno de los textos que redacten. En este sentido, la RAE considera que "pierden el lugar preponderante que hasta hace poco tenían la reflexión y la argumentación lingüística, la capacidad para compendiar y ordenar discursos, así como la interpretación, la valoración y el análisis de los textos literarios".

También alertaba de que la prueba de acceso evalúa conjuntamente competencias de "múltiples" materias: Lengua, Literatura, Historia y Filosofía, además de las que corresponden a la lengua extranjera elegida y a la lengua cooficial de las comunidades autónomas que la posean.

Por su parte, especialistas de Lengua Castellana y Literatura en las pruebas de acceso a la Universidad de sus respectivas comunidades autónomas rechazaron la propuesta de la reforma de las pruebas avanzada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Aunque están de acuerdo en que las pruebas "necesitan una revisión profunda" y en que deben ser "más competenciales y menos memorísticas", creen que esta propuesta "esconde una reducción inadmisible de los contenidos que sustentan las competencias, especialmente en el caso de las lenguas, que se limitan a servir como mero instrumento de expresión".

En una petición publicada en Change.org, los coordinadores del examen de Lengua advierten de que el documento del Ministerio "agrupa" las pruebas de Lengua Española, Lengua Cooficial, Lengua Extranjera, Historia e Historia de la Filosofía. "El potencial atractivo de una prueba interdisciplinar, aparentemente orientada a evaluar la madurez y el juicio crítico de los estudiantes, se desvanece al analizar su estructura", dicen.

La Asociación de Escritores con la Historia también ha mostrado su rechazo a la nueva evaluación y ha advertido de que el nuevo modelo, respecto al estudio de la Literatura en Bachillerato, contribuirá a "crear españoles ignorantes de sus brillantes tradiciones literarias". En un manifiesto, la asociación critica la propuesta que plantea la evaluación conjunta al considerarla "un ataque a la escuela pública" y "a la futura libertad de nuestros estudiantes, especialmente de los que provienen de entornos más desfavorecidos".

LA PROPUESTA INICIAL DE EDUCACIÓN PARA LA NUEVA EBAU

Las prioridades de la primera propuesta de Educación, que contiene menos exámenes y un ejercicio de madurez, eran "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". En el documento, el Ministerio aboga por que en los cursos 2023/2024, 2024/2025 y 2025/2026 se establezca un modelo en tránsito, que con el aplazamiento se retrasaría un curso. 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 (del 2027/2028 si se hace oficial el aplazamiento) 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 PAIS

La nueva selectividad se retrasa un año y la prueba de madurez valdrá menos

El examen de 2024, que pretendía ser de transición, será muy parecido al actual, y el definitivo por competencias se traslada de 2027 a 2028 para buscar consenso

ELISA SILIÓ**.** Madrid - 02 DIC 2022

El examen nuevo de Selectividad —menos memorístico y más basado en la aplicación de lo aprendido— se aplaza un año y tendrá lugar en 2028 en su versión definitiva. En 2023 la prueba, como estaba planteado, seguirá siendo igual que la actual y la de 2024, que pretendía ser una evaluación de transición hacia las competencias, sufrirá algún cambio pero no de calado. Esta decisión, se ha tomado este viernes en el seno de una reunión técnica de los gobiernos autonómicos. Un portavoz del Ministerio de Educación explica que con el retraso se busca “tener más tiempo para lograr el consenso y más tiempo de aplicación de la Lomloe y las pruebas competenciales”. La prueba, conocida ahora como EVAU (Evaluación de Acceso a la Universidad), ha sido criticada por profesores universitarios, la Real Academia Española de la Lengua (RAE) y la Red Española de Filosofía.

Además, se ha acordado que la prueba de madurez no cuente un 75% del resultado final, sino un 60%. Ahora habrá que estudiar cómo se diseña. La propuesta del ministerio estaba en fase de borrador y se pretendía presentar antes de Navidades. Pero la polémica suscitada ha hecho que el departamento de Pilar Alegría dé un paso atrás y siga reformulando el proyecto. Quince de las 17 comunidades autónomas están de acuerdo con que se retrase la prueba —incluidas las populares Andalucía, Galicia y Murcia—, pero se muestran en contra los gobiernos regionales de Madrid (PP) y Castilla y León (PP y Vox) que insisten en una selectividad única, inviable hoy con las competencias educativas transferidas. Este acuerdo de los técnicos, que llevan reuniéndose desde septiembre para hablar de la Selectividad, se votará en la sectorial de Educación que se va a celebrar el 13 de diciembre, pero cuenta ya con el apoyo suficiente. Madrid ha enterrado la idea de una doble selectividad para aquellos que quieren estudiar en otra comunidad.

La prueba de madurez planteada en julio por el ministerio pretendía evaluar “las destrezas del ámbito lingüístico”. Este examen, que se parece a las pruebas del Informe PISA, además del castellano y en su caso la lengua cooficial de la autonomía, abarcaba preguntas en la lengua extranjera que hubiese elegido el estudiante, normalmente, el inglés. La RAE considera que la nueva Selectividad “reduce considerablemente los contenidos de lengua y literatura que los estudiantes deben dominar”.

“Contenidos simplificados”

La prueba originaria iba a tener como base “un dosier formado por una serie de documentos —textos (literarios, de opinión, informativos, ensayos, etcétera), imágenes, infografías, gráficos, tablas…—” a partir de los cuales los aspirantes iban a tener que contestar a 28 preguntas, cerradas y semicerradas. Además, en el examen de 2027, tras completarse el cambio, se iban a incluir además cuestiones de las asignaturas de Historia de España y Filosofía. Este viernes la Asociación de Escritores con la Historia ha pedido la retirada de la nueva Selectividad, pues considera que conllevará “contenidos simplificados y esto, a la larga, supondrá una merma irrecuperable en la formación de nuestros estudiantes”.

Lola Pons Rodríguez, catedrática de Lengua Española en la Universidad de Sevilla, expresó en una tribuna en este periódico una idea muy extendida en el ámbito académico: “Esta evaluación por preguntas cortas es lo más parecido a una EVAU modelo Twitter, que sobre el papel trata de medir la madurez, pero que en la práctica fomenta la distancia corta y la rebaja del volumen de conocimiento”.

Hace una semana, la Red Española de Filosofía reprochó al ministerio su falta de comunicación y criticó el contenido de la prueba de madurez en un comunicado. Esta considera que hay riesgo de que se diluyan “los

contenidos y competencias específicas de la Filosofía en una prueba indiferenciada de madurez en la que las preguntas van a ser, en su mayor parte, de respuesta cerrada (tipo test) o semiconstruida (completar frases y similares), y las cuestiones de desarrollo".

elPeriódico de Catalunya

Cambray presenta al fin el reivindicado 'mapa de recursos' de la escuela inclusiva

El documento era una reivindicación histórica de las familias y uno de los puntos pendientes del decreto de educación inclusiva de 2017

El mapa recoge los activos que hay para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y permite ver dónde hay más carencias

Helena López. Barcelona 02 de diciembre del 2022. 16:13

El 'conseller' de Educació, Josep Gonzàlez-Cambray, ha hecho público este viernes el mapa de recursos de la educación inclusiva en Catalunya. Era esta una reivindicación histórica de las familias para saber exactamente los recursos que hay en la escuela pública catalana para atender de forma inclusiva a todo el alumnado con necesidades especiales. Ha sido en el marco del congreso internacional 'La calidad educativa en los procesos de transformación: para la inclusión, la sostenibilidad y la ética informativa' de la Sociedad Catalana de Pedagogía, celebrado en Lleida, donde Cambray ha presentado el documento. Ha asegurado que "pone toda la información al alcance de las familias, profesionales y mesas locales de planificación". Su publicación, de hecho, era uno de los requerimientos del decreto de educación inclusiva, aprobado en 2017 y cuyo despliegue se ha visto limitado por la falta de recursos y planificación, como recordaban este jueves en la Fundació Bofill y como no se cansan de repetir las familias.

El nuevo mapa incluye información centro a centro para que las familias con alumnos con necesidades específicas puedan definir sus itinerarios. "La herramienta también quiere ser útil para los orientadores de los centros educativos que acompañan al alumnado y las familias, para que puedan mostrar mejor las opciones disponibles al alumnado con necesidades educativas específicas (NESE); y también al resto de personal de los servicios educativos y servicios territoriales, en sus tareas de planificación", ha subrayado el Departament.

Hacia un mapa único

La versión publicada este viernes es todavía provisional. El Departament señala que aún se pueden realizar aportaciones, propuestas de mejora y enmiendas. El objetivo es actualizarlo periódicamente y que finalmente se integre en el mapa escolar con todos los centros y estudios, con la idea de que todos los recursos educativos estén integrados en un único mapa.

A ojos de las familias, que llevaban mucho tiempo reivindicando la publicación, el mapa permitirá ver de forma clara qué recursos hay y dónde, y sobre todo qué no hay y dónde para saber dónde es más urgente empezar a urgente.

Durante el acto de este viernes, Cambray ha apuntado que se está realizando una evaluación externa sobre la implementación de la normativa y que en enero se incorporan unos 200 profesionales de educación especial, destinados únicamente a la detección e intervención precoz del alumnado con dificultades de habla.

Por último, el 'conseller' ha citado que se está estudiando una propuesta unificada de criterios que supondrá un cambio en el modelo de reparto del recurso de monitores de apoyo para garantizar una mejor cobertura del alumnado con mayor necesidad de acompañamiento.

La publicación del mapa ha sido acogida con prudencia por la comunidad educativa. Ana Ibáñez, miembro de la Plataforma por la Enfermera Escolar, madre de una niña con diabetes y muy activa en la lucha por la educación inclusiva, se muestra muy crítica. "A las familias de alumnado con necesidades sanitarias, el mapa no nos aporta nada porque no consideran a nuestros hijos alumnos con necesidades educativas especiales", protesta Ibáñez, quien señala que salió muy decepcionada de la última reunión con el Departament sobre la implantación del decreto de la escuela inclusiva. "No tienen dinero para aplicarlo. Ya podemos hacer diagnósticos y mapas, que si no hay dinero para invertir es imposible aplicar el decreto, y estamos en ese punto. La propia directora general, Laia Asso, nos dijo que estaban gestionando miserias", zanja enfadada.

En la misma línea, Jesús Martín, de UGT Ensenyament, también recela: "Al 'conseller' le gusta mucho hacer márketing. Sabe que su política en educación inclusiva está cuestionada y ahora nos presenta un

mapa meramente informativo. Las familias lo que necesitan son medios y acompañamiento, no solo que se las informe de que existe este centro o este otro. Necesitamos más profesionales, no solo maestros, grupos más reducidos, y una atención más individualizada. Queremos más plantilla y más inclusión", resume el delegado sindical.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Empleo: casi 100.000 puestos se quedarán sin cubrir por falta de graduados en FP

La nueva ley de FP no tendrá impacto hasta 2026, cuando accederán al mercado los primeros titulados promovidos por el nuevo marco regulatorio

Lorena Martín. 02 de diciembre del 2022

Más del 30% de los jóvenes están en situación de paro, sin embargo, muchos de ellos no contemplan la opción de elegir el camino de la formación profesional. De hecho, solo el 24,3% de la población cuenta con FP. Y es que históricamente se ha considerado una titulación de segunda división. Y eso comporta dos consecuencias principales. Por una parte, se estima que la falta de titulados de FP dejará sin cubrir más de 92.000 oportunidades de empleo durante los próximos años y, por otro, la sobrecualificación sigue provocando un desajuste en el sistema.

Así lo pone de manifiesto el informe anual de la FP, elaborado a través del Observatorio de la FP por CaixaBank Dualiza con la colaboración de Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad. El estudio se ha presentado este jueves en un acto en Barcelona con la presencia del presidente de CaixaBank, José Ignacio Goirigolzarri. “La formación es sinónimo de empleabilidad y el empleo es el principal factor de cohesión social y el mejor medio para luchar contra la desigualdad en la sociedad”, ha afirmado el presidente.

“El 42,6% de la población ocupada no tiene una titulación profesional, solo la ESO o Bachillerato. Y formar a esas personas es uno de los grandes retos de la FP”, sostiene Monica Mosso, responsable de investigación de CaixaBank Dualiza. También destaca que, a pesar de que falta concienciación, cada vez se considera menos “de segunda”. De hecho, este pasado año ha habido más de un millón de titulaciones FP en España, lo que supone un aumento del 49% desde el año 2012. La titulación queda un poco atrás porque “la gente se matricula y luego no se titula”.

También destaca el reto demográfico. “El envejecimiento de la población indica que va a haber mucha menos gente en edad joven para cursar una FP. Si hasta ahora era del 5%, va a empezar a bajar a partir de 2030”, señala Juan Gamboa, investigador de Orkestra. Según el estudio, se estima que el 25% de las más de ocho millones de oportunidades laborales que se generarán hasta 2030 serán para técnicos en formación profesional.

Los sectores que más posibilidades de empleo generarán para esta formación son el comercio, la industria y la sanidad; mientras que la sanidad se configura como la familia profesional donde un mayor número de titulados se pueden desarrollar en el sector para el que han estudiado. Pero sigue habiendo "muchos sectores productivos muy asociados a la FP que se quejan de la escasez, como el sector del frío, las energías renovables, la adecuación de infraestructuras,...”, añade Gamboa.

NUEVA LEGISLACIÓN

El déficit de personal podría atenuarse, sin embargo, por la entrada en vigor de la nueva ley de FP, que se prevé que tenga un impacto directo en la generación de empleo por dos motivos principales. El primero, el aumento de recursos del sistema que se traducirá en un incremento de plazas de FP ofertadas. Y también porque facilitará una mayor adecuación de los titulados a las necesidades del tejido productivo, lo que “aumentará la empleabilidad de los técnicos de FP, facilitando el cambio de percepción social”, comenta el estudio.

“La gente de más edad también podrá formarse y eso es una herramienta clave, mientras que las personas que tengan experiencia profesional podrán acreditarla a mayor velocidad”, apunta el investigador de Orkestra. Actualmente, el Ministerio de Educación está en un momento de desarrollo reglamentario y no se espera que se perciban los efectos de la ley hasta 2026, cuando accederán al mercado los primeros titulados promovidos por el nuevo marco regulatorio.

Crear un mercado más especializado y competitivo es otro de los frentes abiertos. “El objetivo es acercar la formación profesional a la demanda y facilitar la profesionalidad de las personas, equiparando el territorio un poco más con los países del entorno, donde la FP está mejor posicionada”, añade Gamboa. Además, las empresas tienen necesidad de encontrar personas cualificadas en digitalización y transición energético medioambiental, lo cual podría cubrir la FP.

Si no se actúa frente a las debilidades del sistema, los desequilibrios sociales podrían agravarse aún más por las tendencias de fondo que afrontamos como son “la revolución digital, la transición hacia una

economía más sostenible o el reto demográfico como consecuencia del envejecimiento de la población", ha concluido Goirigolzarri.

europapress.es

El PP anuncia que no participará en más reuniones con Educación sobre la nueva EBAU por descartar una prueba única

MADRID, 3 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Partido Popular ha anunciado que no participará en más reuniones con el Ministerio de Educación y Formación Profesional para tratar la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, para la cual reclama que sea una prueba única para toda España "que garantice la igualdad de oportunidades". Así lo ha manifestado este viernes el PP en un comunicado emitido después de una reunión técnica con el Ministerio, que ha decido, tras la solicitud de quince comunidades autónomas, a excepción de la Comunidad de Madrid y Castilla y León, que se prolongue un año más el periodo de implantación del nuevo modelo.

Tras la reunión, la vicesecretaria de Políticas Sociales del PP, Carmen Navarro, ha subrayado que los gobiernos autonómicos del partido "siempre han acudido con espíritu constructivo" a las reuniones convocadas por el Ministerio para tratar la cuestión de la nueva prueba de acceso a la Universidad que se está diseñando. No obstante, ha lamentado que ninguna de las reivindicaciones "de peso" que ha formulado el PP y que considera necesarias para "no devaluar" el sistema de acceso a la Universidad han sido atendidas, al tiempo que ha recordado que no comparten el sistema que plantea el Ejecutivo, que "ha recibido multitud de críticas".

El PP ha advertido de que la ministra Pilar Alegría "quiere una prueba centrada en un ejercicio general de madurez que sea fácil de aprobar (con una ponderación del 60%), en la que se incluirán todas las materias lingüísticas, Historia de España e Historia de la Filosofía; además de un ejercicio sobre la materia de modalidad elegida por el alumno, que supondrá el 40% restante"

Para los populares, la prueba sigue manteniendo, por tanto, "lo sustancial de una reforma que ha suscitado la reacción en contra de la comunidad educativa y de diversas instituciones, como la RAE, el IEC, la Red Española de Filosofía y los coordinadores del examen de Lengua Castellana y Literatura que, además, solicitan la retirada del borrador elaborado por el Ministerio porque se ha planteado sin ningún diálogo y supone una reducción inadmisible de los contenidos y la exigencia" "Si esta iniciativa del Gobierno prospera aumentarán las desigualdades en el acceso a la Universidad entre los estudiantes, simplemente por el hecho de residir en una comunidad autónoma u otra, por su difícil objetivación y más complicada homologación", ha señalado Carmen Navarro.

Asimismo, ha criticado que el Ministerio de Educación "pretende vender la idea de que se está trabajando de manera conjunta con las comunidades autónomas en una nueva selectividad, cuando la realidad es muy distinta". Por otra parte, ha incidido en que la aprobación de la LOMLOE "ha sido un retroceso a la hora de evaluar los conocimientos y de dotar las competencias necesarias con unos currículos complejos e indeterminados".

El PP propone una prueba que "garantice que el talento y el esfuerzo se vean recompensados para evitar la ruptura del principio de igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios universitarios entre los jóvenes españoles, basada en unos currículos comunes de Bachillerato". Además, presentará una moción que defienda esta postura en todos los parlamentos autonómicos para su debate y votación.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Agrupar asignaturas en la ESO será totalmente voluntario el curso que viene

Educación rectifica sin esperar a los tribunales y no lo impondrá tampoco en primer curso. Nuevas encuestas de ANPE en la totalidad de institutos revelan que el 93% rechaza enseñar por ámbitos o áreas afines

Victoria Bueno. Alicante. 03·12·22

Finalmente la enseñanza agrupando asignaturas no se mantendrá como obligatoria en los institutos el curso próximo, ni siquiera en primero de la ESO como contemplaba la normativa de Educación hasta ahora.

Este método de aprendizaje lo impuso la conselleria tras la pandemia con el objetivo de hacer más amigable y cercano al alumnado el tránsito desde sexto de Primaria al instituto, en primero de ESO, pero los tribunales lo

echaron para atrás este curso con una cautelarísima, a raíz del recurso presentado por los representantes sindicales de UGT, por lo que ya es voluntario pero por prescripción jurídica.

Antecedentes

Desde Educación sopesaron en su momento que a lo largo de este curso se volvería a convocar a los claustros de los institutos para que valoraran y argumentaran los pros y contras de la nueva metodología, como se hizo antes de arrancar este año en septiembre. De modo que dejaron en el aire la decisión final para el curso próximo.

Sin embargo, y a raíz de nuevas encuestas actualizadas entre el profesorado, en este caso llevadas a cabo por ANPE en la totalidad de los centros de Secundaria de toda la Comunidad, la decisión de Educación ha resultado ser que dejará como voluntario enseñar agrupando materias incluso desde primero de la ESO.

Autonomía

“Dentro de su autonomía pueden optar a aplicarlo o no -detallan responsables educativos a preguntas de este diario-. Nuestra previsión respecto al próximo curso es continuar apostando porque los centros educativos que de manera voluntaria acuerden implantar la enseñanza por ámbitos en primer o segundo de ESO, cuenten con todos los recursos, apoyo y asesoramiento necesario para desplegarla”.

Sin embargo, es precisamente esa falta de medios y de asesoramiento lo que inclina a los centros de Secundaria a dejar de impartir varias materias del mismo ámbito o área con el mismo profesor en cuanto sea posible.

A preguntas de este diario confiesan mayoritariamente que si se llevan a cabo ahora, tras las votaciones de los claustros, es porque los horarios del curso ya se habían organizado, teniendo en en cuenta que inicialmente era obligatorio enseñar así en primero de ESO, pero que sería muy distinto si lo hubieran podido organizar antes, de modo que si se contempla como voluntario definitivamente, dejarán de impartir Matemáticas con Biología, por ejemplo.

Encuesta

La reciente encuesta llevada a cabo por ANPE concluye que apenas un 7% de los institutos prorrogan voluntariamente este aprendizaje en segundo curso de ESO, por lo que el sindicato sostiene que “son claros en contra de la imposición por parte de la Conselleria de Educación de los ámbitos como sistema de organización curricular”.

Por su parte, desde la propia conselleria abundan que “seguimos defendiendo que la enseñanza por ámbitos es la mejor forma de facilitar la transición entre Primaria y Secundaria y disminuir el fracaso escolar y el abandono educativo, y por esta razón acompañaremos a todos aquellos centros que de forma voluntaria adopten este cambio metodológico”, a lo que anima a sumarse al profesorado pese a los contundentes resultados de la nueva encuesta.

Voluntario

Lo que sí descartan los responsables educativos es mantener el decreto de currículo de Secundaria, que obligaba en primer curso a enseñar por ámbitos o áreas similares de conocimiento: social, lingüístico o científico, sin siquiera esperar a una resolución ya definitiva por parte de los tribunales.

Tras la cautelarísima del TSJ se sucedieron los recursos desde los sindicatos para instar a que haya una sentencia firme al respecto, pero Educación no va a esperar este fallo.

Ya ha tomado una decisión y "acompañará" a los centros que quieran mantener la enseñanza agrupando asignaturas similares para un mismo profesor.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Alegría confirma que la nueva Ebau llegará en junio de 2028 y no en 2027

La ministra de Educación asegura que "seguirá trabajando para generar una prueba equivalente en todos los territorios y respetuosa"

EFE. Madrid. 03·12·22

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha confirmado este sábado en un tuit que la nueva Ebau "se desplegará en junio de 2028 y no en junio de 2027", tras manifestar que "seguirá trabajando para generar una prueba equivalente en todos los territorios y respetuosa" a nivel competencial.

Hasta ese momento, las pruebas serán similares a las que ya se vienen haciendo, y en 2024 se irán incluyendo pruebas competenciales de manera gradual, ha añadido la ministra.

"Ayer mantuvimos una reunión con las comunidades autónomas y quince de ellas nos pedían posponer un año la aplicación de la nueva prueba" de acceso a la Universidad, ha escrito en un hilo en Twitter.

"Vamos a seguir trabajando con todos para generar una prueba equiparable en todos los territorios y respetuosa con las competencias de cada uno; una prueba también pensada para los chicos y chicas y en las nuevas formas de aprender y de enseñar", ha señalado.
"Mejorar, modular, flexibilizar planteamientos iniciales nunca me ha parecido negativo", ha dicho, porque "creo que escuchar a los demás es clave para gestionar -ha añadido-".
"El objetivo de todos es el mismo: mejorar la educación", y eso pasa, ha afirmado, "por abandonar posiciones inamovibles, escuchar, respetarnos y consensuar".
La ministra ha recordado que docentes y alumnos han comenzado este curso con la nueva ley educativa, "por eso, entendemos que es positivo ampliar la aplicación gradual un año más".
En julio "presentamos un documento abierto a las comunidades y universidades, un documento para debatir y mejorar", y desde entonces, ha añadido, "hemos mantenido veinte reuniones y hemos recogido las sugerencias y mejoras que nos trasladaron".

HERALDO

Educación pedirá a los institutos aragoneses que no abusen de la calefacción alta

Los centros esperan que la DGA les transfiera una parte del presupuesto este mes para poder abonar las facturas.

HERALDO. 4/12/2022

El Departamento de Educación enviará a los institutos unas recomendaciones para que este invierno no abusen de la calefacción alta, puesto que los centros educativos están exentos de mantenerla a 19 grados como otros espacios públicos. Además, con el coronavirus todavía circulando, aconsejará que se ventilen las aulas entre horas, al comienzo y final de la jornada o durante el recreo. Lo que ya no hace falta es mantener una aireación cruzada como el curso pasado. Hay que tener en cuenta que la climatización de los institutos corre a cargo de la DGA, mientras que la de los colegios de infantil y primaria la pagan los correspondientes ayuntamientos, que ya han alertado del incremento previsto.

Hace unas semanas, con los radiadores aún sin encender, los equipos directivos de los institutos ya mostraron su preocupación sobre cómo se afrontarían los sobrecostes energéticos en los próximos meses. Ahora, con la llegada del frío esta ha ido a más y los libramientos de la DGA aún no han llegado.

"Cada instituto tiene autonomía para decidir la temperatura, pero dentro de una situación de confort tienen que evitar que sea tan elevada que los niños tengan que ir sin ropa de abrigo", explicó el consejero de Educación, Felipe Faci. No obstante, añadió que sabe que los equipos directivos están actuando con "sentido común" y que ellos son los que mejor conocen las peculiaridades de sus edificios.

El consejero recordó que en los últimos años se han ido adoptando medidas para alcanzar el mejor nivel de eficiencia energética con cambios de cubiertas y renovación de calderas y carpinterías. En el presupuesto de 2023 hay consignados 1,8 millones a mejorar instalaciones y tejados de diversos institutos de cara a alcanzar una mayor eficiencia energética.

La factura del gasóleo se ha disparado y en cuatro cursos prácticamente se ha doblado. "El instituto Itaca ha pasado de gastar 9.800 euros en 17.000 litros de gasoil en 2018 a gastar casi el mismo dinero, 8.522 euros, en menos de la mitad de combustible, unos 8.000 litros", puso como ejemplo Kike García, portavoz de educación del sindicato CGT que ha alertado sobre las "dificultades" que están atravesando estos centros. La falta de liquidez, añadió, está llevando a que algunos docentes se estén planteando movilizaciones ante las dificultades en que se encuentran, como es el caso del IES Miguel de Molinos de la capital aragonesa.

Cambio de hábitos

Pilar García, presidenta de la Asociación de Directores y Directoras de Institutos de Educación Secundaria en Aragón (Adiaragón), recordó que es una "vieja reivindicación" que Educación les ingrese una vez comenzado el curso antes de fin de año un primer libramiento para los gastos de funcionamiento, que normalmente se demora hasta el primer trimestre del siguiente ejercicio. De hecho, señala García, la Administración todavía no les ha informado del presupuesto con el que contarán.

Por su parte, Faci insistió en que se está valorando llevar a cabo "algún libramiento extraordinario o con más porcentaje del que inicialmente se viene haciendo". Desde su departamento apuntaron que esperan que este dinero llegue a los institutos a final de diciembre o principios de enero.

Algunos hábitos que se adoptaron con la pandemia ya se han cambiado para conseguir ahorrar energía. Las ventanas ya no están "de par en par" de forma permanente y las puertas de acceso, que permanecían abiertas para facilitar la circulación de los alumnos, vuelven a estar cerradas.

EL DEBATE OPINIÓN

Los padres no saben educar, ¿cierto?

¡Qué fácil es buscar un cabeza de turco! Pero ¿se está dispuesto a destripar responsabilidades? Prepárate que escuece porque nadie queda a salvo, obviamente yo tampoco.

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER.04/12/2022

Al estar dedicado a la formación de educadores, tanto padres, madres de familia, como profesores desde infantil a universidad, muchas personas me mandan artículos y lo agradezco. En una ocasión me mandaron un artículo que ponía «a caldo» a los padres por su dejadez a la hora de intervenir educativamente sobre sus hijos y entregarlos a las tabletas electrónicas. Y si intervenían en la educación de los hijos casi parecía que peor. Padres que hacen dejación de su paternidad y educan niños como quien entrena un animal. El artículo era demoledor, pero al acabar, yo pensé: «¡Eso no se hace!». No es cierto que ese sea el problema. Cuando se simplifica la realidad, decir una media verdad tiene el mismo efecto que mentir. Por lo cual, podemos decir que al echar sin más la culpa a los padres se está mintiendo. El problema es sistémico y, si se analiza en profundidad, no queda nadie a salvo de la crítica. Ciertamente los padres tienen su parte, pero también los profesores, los directores y titulares, la sociedad, la universidad, los políticos y la lista se hace muy larga, pero dejo fuera de lista a los alumnos.

No es que los alumnos no tengan que ver, pero no es cierto que la responsabilidad de la propuesta educativa descanse en ellos. Los educadores y la sociedad en general son los que ofrecen la propuesta educativa. De ellos, de nosotros, y no de los niños es la responsabilidad de la propuesta y eso es lo que interesa que analicemos ahora.

No es extraño encontrar entre los padres, las madres y los profesores aquellos que creen con fe ciega la hipótesis cognitiva. Dicha hipótesis piensa que cuanto antes mejor, cuantas más cosas sepa hacer mejor, y cuanto más repita y repita mejor. No es cierto que eso sea el punto decisivo del éxito en el transcurso de la vida de los alumnos. Su falsedad ya ha sido demostrada, pero aún hay fanáticos de esa religión. Además, su modelo educativo implícito es hacer una especie de máquina perfecta.

Trabajando con familias me encuentro con la misma pregunta siempre: ¿Cómo le hago para que el niño coma, estudie, no pegue...? Padres obsesionados en el comportamiento que se pierden a sus hijos como personas. Lo triste es que no disfrutan a sus hijos. La misma pregunta del «¿cómo le hago para…?» se encuentra en todos los sectores de la vida social. Se espera comportamientos de las personas, no se espera a las personas.

Lo mismo acaba pasando con los padres que hacen aparentemente lo contrario: abandonar a sus hijos. En la pandemia muchos niños han estados abandonados dentro de su propia casa y a la vuelta al colegio no saben ni como interactuar con los demás. El abandono no es solo físico, toda falta de acompañamiento de la experiencia interior del niño es otra forma de abandono.

Los profesores también tienen su parte cuando abandonan la profesionalidad que se les requiere para convertirse en unos «aplicadores de programas educativos» que se venden asegurando ser el santo grial o el elixir de la perfecta docencia. Quien los ofrece, vende humo, quien los adquiere, compra aparente seguridad y falsa imagen. Se trata como de una obsesión tecnificadora. Enseñan técnicas. También se encuentran los profesores obsesionados con lograr ciertos comportamientos de los alumnos. Dan comportamientos, pero no enseñan a saber comportarse. Dan pensamiento, pero no enseñan a pensar. Dan valoraciones, pero no enseñan a valorar. Dan sumas, pero no enseñan a sumar. Etcétera.

Pero de todo puede encontrarse, pues, yéndose al otro extremo del péndulo, hay quienes no corrigen de ninguna forma. Una vez haciendo formación había un profesor que enseñaba proyección de sombras. Le pregunté qué hacía si el alumno dibujaba la sombra en una dirección imposible. Él decía, que era posible, porque podría haber otro foco en otro lado. Le dije: «Ok, pero, cuando ya están definidos todos los cuerpos y todos los focos, y todo está estático, el juego de sombra solo podía ser uno». Él me dijo que no corregía. Le dije: «Estupendo, pues cuando vayas a la playa, pon la sombrilla en un lado de la playa y tú vete al otro que la sombra te llegará».

Pero como decía superratón, «no se vayan todavía, que aún hay más». Los directores, en ciertos casos, se han convertido en gerentes descreídos de los discursos que ellos mismos pronuncian a los padres y profesores en el primer día de clase o en las fiestas de graduación. Antes los colegios tenían su nombre y eso era referencia de calidad. Ahora tienen que llenarse de sellos de calidad y certificaciones oficiales de programas para que otros acrediten lo que ni ellos se creen. ¿Es la lucha por el alumno al bajar la natalidad?, ¿es que en el fondo no se cree en el poder de la educación y de la interacción? Si el regalo es muy flojo, se le pone mucho papel de color para que parezca algo bueno. ¿Es esa la función de las distintas certificaciones colocadas en las entradas de los colegios? Y no sé qué creerán los certificadores. ¿Estamos ante una ayuda o ante otra forma de negocio educativo?

Los colegios han servido tradicionalmente como una escalera social para muchos niños. Seguro que muchos siguen siéndolo, pero desde luego ya no es tan facil encontrar esos colegios que catapultaban a niños de una situación desfavorecida hacia adelante.

Los políticos. Qué fácil es meterse con los políticos. Que lo haga el lector. Pero ciertamente hace falta despolitizar la educación.

Las facultades de magisterio se llenan de docentes que enseñan a dar clase a niños cuando muchos de ellos nunca han dado clase en dichos niveles. ¡Te imaginas que de clases un médico que nunca ejerció la medicina! Cuando un niño se acerca a la facultad lo miran como a un extraño. «Mira, ¡un niño! Es verdad que existen».

Lo requisitos para dar clase en secundaria, bachiller y universidad es ridículo o nulo comparado con lo que se requiere. Saber física no es lo mismo que saber enseñar física.

Una sociedad que no espera de los niños más que no molesten o que arreglen los problemas que los adultos creamos.

Bueno, no hace falta seguir. El lector lo puede hacer. Pero es necesario no ser un profeta de desastres, pues en ese caso esto sería una charlatanería. Hace falta ser propositivo. En este corto espacio es difícil. Pero creo que hay algo que podemos hacer, yo el primero, que es reconocer que no sabemos. He podido trabajar con padres, madres, profesores (de todos los niveles), directores, empresarios, médicos, periodistas, psicólogos, terapeutas, políticos, autónomos, sacerdotes, monjas y la lista sigue y sigue. El comentario siempre es lo mismo. Da igual con quien hable siempre se repite lo mismo: dicen «no se puede» cuando se debería decir «no sé». Es necesario que todos, yo el primero, reconozcamos nuestra pobreza y nuestro no saber. Necesitamos hablar entre nosotros con la conciencia que tiene un borracho que le dice a otro borracho: «salgamos de aquí».

Cada niño con quien nos encontramos es la oportunidad para inaugurar una nueva humanidad. De lo contrario seguiremos haciendo el ridículo echándonos las culpas unos a otros. Espero no haber ofendido y si ocurrió, perdona, pues no era la intención.

eldiario.es

¿Nadie quiere ir a Puertollano a estudiar la FP de eficiencia energética?: “Hace falta más información y orientación laboral”

Sólo cinco alumnos se matricularon de forma presencial frente a los cerca de 80 en su modalidad online este año en el único módulo de formación que existe en toda Castilla-La Mancha

Francisca Bravo. 5 de diciembre de 2022

Eficiencia energética, uno de los tantos conceptos que están de moda relacionados con la transición ecológica. En Castilla-La Mancha se han convocado en los últimos años ayudas millonarias para mejorar la eficiencia energética de los edificios y se presenta como una práctica que, no sólo mejorará la vida de las personas, sino que también contribuirá a cumplir los objetivos dispuestos en la Agenda 2030, a nivel europeo. Algunas de estas subvenciones se engloban, de hecho, en los fondos europeos 'Next Generation' dentro del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, regulados en el Real Decreto 853/2021.

El CIFP Virgen de Gracia de Puertollano, en Ciudad Real, es el único centro en la región que ofrece el título de Formación Profesional de Técnico Superior de Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica. Este año, y a pesar de la explosión de proyectos fotovoltaicos en la comunidad autónoma, sólo cinco personas se han matriculado en el primer curso. Desde su implantación, en el curso 2018/2019, la matrícula se ha mantenido, en su modalidad presencial, entre 11 y 14 alumnos en el primer curso. Otros 64 centros del país ofrecen esta titulación.

A distancia, hay un 1600% más de matrículas

Las cosas son muy diferentes en la modalidad a distancia. Ha pasado de tener entre 40 y 50 personas matriculadas, a los cerca de 80 del curso actual, según fuentes de la Consejería de Educación. “En distancia ha aumentado porque su alcance es nacional y se oferta en muy pocas comunidades autónomas. Suelen ser alumnos más mayores que ya se dedican a estos temas y quieren incrementar su competencia profesional para tener una inserción laboral más amplia”. Pero, ¿qué ocurre con la formación presencial?, preguntamos. “Nos plantearemos su continuidad para el siguiente curso”, señalan las fuentes de la administración.

Además, desde la Consejería advierten que hay que diferenciar porque “todo no es lo mismo”. En cuanto al módulo de Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica señalan que va “más dirigido a solares térmicas” y que, en realidad, “complementa la formación” del técnico superior en energías renovables. Entre las cualificaciones profesionales que ofrece este módulo de formación profesional, se encuentra la eficiencia energética de edificios, con sus distintas unidades de competencias, así como la organización y proyectos de

instalaciones solares térmicas. En el caso de la formación para técnico superior en energías renovables, se ofrece una “cualificación profesional completa” y se oferta en cuatro centros de la región de forma presencial.

Las diferencias en el alumnado

Ana Belén Santos es la directora del CIFP Virgen de Gracia y explica que lo que se pretende es defender la continuidad del módulo de Formación Profesional. “No sabemos nada de que se estudie o no su permanencia, nosotros pretendemos que siga”, resalta. Santos asevera que lo que se ofrece en Puertollano no sólo es el único de Castilla-La Mancha, sino uno de los pocos en todo el país. “Sí queremos hacer hincapié en que hace falta más información del ciclo y de las salidas laborales que ofrece y en esta línea estamos trabajando”, recalca.

“Hay años que hay menos alumnado, pero claro los perfiles son muy distintos. Las personas que prefieren la educación a distancia buscan mejorar la empleabilidad. De este modo, puede compaginar su trabajo con su formación, pero en presencial es verdad que sigue siendo algo todavía más desconocido”, explica. De todos modos, defiende que se ofrece un horario vespertino para poder compaginar con otras responsabilidades. “La realidad es que hay mucha oferta laboral para esta especialización y confiamos en que continúen estos ciclos”, resalta la directora del centro. Concede, eso sí, que hace falta más información y más orientación laboral para que las matrículas no sigan cayendo.

A nivel presencial, el alumnado llega de la comarca y de la provincia de Ciudad Real. En la modalidad a distancia, el alumnado tampoco llega de muy lejos, porque el proyecto y la formación en centro de trabajo deben ser presenciales. “La empleabilidad es alta, pero es cierto que muchos optan por continuar en la carrera de ingeniería, frecuentemente industrial”, concluye.

Antonio, alumno: “No se sabe que existe”

Antonio Valle fue estudiante del módulo entre los años 2020 y 2022. “Me metí porque cuando acabé bachillerato hice el cursillo de fotovoltaicas y dije, esto me servirá para añadirlo a mi formación. Prácticamente fue una coincidencia”, aclara. Ahora mismo trabaja para el Ayuntamiento de Quintanar de la Orden, precisamente urbanismo y se dedica a la eficiencia energética. Él lo tiene claro: no hay alumnado porque no se sabe que existe. “No se sabe que esto existe, es como lo que ocurrió con la informática hace unos años. Y también hay salidas”.

Además, resalta que ahora, de acuerdo a la normativa europea, la eficiencia energética cada vez tendrá más importancia y se necesitan personas formadas en este sentido, de cara a la construcción de nuevas viviendas y la rehabilitación de las que ya existen. Mal que mal, coincide, está todo dispuesto en la Agenda 2030. “Pero no sólo se trata de tener trabajo gracias a la formación que recibes, sino de saber cómo te manejas”, resalta. También apunta que en esta formación en concreto no se llega a la energía fotovoltaica, y que “estaría bien sumarlo”.

“No hay información a nivel nacional. Pero insisto, que hace unas décadas atrás nadie se apuntaba a estudiar informática y ahora mira. Pues con la eficiencia energética pasará lo mismo, porque son requisitos que se están imponiendo desde la Unión Europea”.

Público.es

La nueva ley de educación afronta su mayor reto en Madrid : "Somos la comunidad con más alumnos por aula"

La comunidad docente trata de sacar adelante la Lomloe sin currículos definitivos , sin la formación requerida y con las aulas abarrotadas.

MARÍA MARTÍNEZ COLLADO. 05/12/2022

El Congreso aprobó definitivamente la nueva ley de educación, la Lomloe, hace ya dos años . Una nueva legislación que llegó para acabar con la segregación y el clasismo de la anterior ley Wert y que levantó todo tipo de revuelo y polémicas.

La conocida como ley Celaá -por ser entonces ministra de Educación la actual embajadora de España en la Santa Sede, Isabel Celaá- entró en vigor en enero de 2021, pero la implantación de las modificaciones contempladas en ella está prevista que se realice de forma escalonada a lo largo de tres años.

Algunos ciclos ya han comenzado a introducir los nuevos currículos este curso escolar , pero su aplicación está siendo muy desigual, dependiendo de la discrecionalidad de cada comunidad autónoma . En concreto, la nueva normativa está encontrando muchas dificultades en Madrid debido a que el número de alumnos por aula es "desproporcionado", según confirman a *Público* los propios docentes.

"Nosotros creíamos que era absolutamente imprescindible derogar la ley anterior y los docentes e ran conscientes de que había que hacer un cambio educativo porque la Lomce hizo bastante daño . Lo que ocurre es que la actitud de algunas administraciones educativas hace que se genere más tensión todavía entre los

profesores", afirma Maribel Loranca, secretaria de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos, al tiempo que pone de relieve el gran reto que supone implementar un cambio estructural tan enorme como es el plan de estudios.

Mucho malestar en Madrid

Cristina L. F., profesora de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, explica que particularmente en Madrid el grado de malestar en las aulas es superlativo debido al deterioro paulatino de la enseñanza pública en los últimos años : "Las condiciones de trabajo son infinitamente peores porque el esquema de los gobiernos del Partido Popular es fomentar la enseñanza privada y concertada, desviando los fondos de la pública".

La Lomloe busca potenciar el aprendizaje significativo y por competencias, organizar una "adecuada y equitativa escolarización" a través de comisiones de escolarización permanentes y garantizar "el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios". Además, prohíbe ceder suelo público a la concertada , pone fin a las reválidas , acaba con la arcaica segregación por sexos en la concertada y saca la nota de religión de la media , entre otras.

Unas modificaciones que, aún siendo necesarias, están generando bastante agobio entre los profesores. Tanto los sindicatos como la comunidad docente ponen de relieve la excesiva burocratización y sobrecarga que se está viviendo. Además, critican que "ahora que ya estamos en medio del curso les entren las prisas de las autoridades administrativas, cuando muchos de ellos han tenido que organizar sus clases en base a borradores y no a currículos definitivos".

De hecho, Andalucía, Catalunya y Euskadi todavía no han publicado los currículos oficiales de ningún ciclo, Canarias sólo tiene colgado el de Infantil y en Murcia faltan aún los de ESO y Bachillerato .

Esta tardanza, como es de esperar, dificulta la planificación de los programas , retrasa la organización docente y genera una gran incertidumbre. Añaden, además, que será difícil ser 100% eficientes en los nuevos objetivos que marca la lay si se sigue manteniendo el número de alumnos por aula: "Una cifra que ya de por sí resulta inmanejable".

Las ratios, el verdadero desafío

"El problema de esta reforma educativa no es la reforma en sí. El problema es que , si se quiere cambiar la enseñanza, que haya menos repetidores, que mejore verdaderamente el sistema, se tiene que bajar la ratio", narra Cristina, quien añade: "Y eso no lo hace nadie porque cuesta dinero. La ratio es lo que permite conseguir los principios de la Lomloe, que son maravillosos".

La especialista en Ciencias Naturales lamenta no poder ni siquiera llevar a sus alumnos al laboratorio para que aprendan experimentando porque son demasiados: "Yo les cuento e intento plantearlo lo mejor posible , los llevo a la feria de ciencia, pero eso no sustituye todo lo que se están perdiendo por ser 33 por clase".

Durante sus tres décadas como profesora ha vivido tantas reformas educativas que ya ni las recuerda y, al igual que el resto de sus compañeros , ha tenido que hacer enormes esfuerzos para adaptarse a las nuevas exigencias "del Gobierno de turno".

"Mientras nos entretenemos en hacer una ingente cantidad de papeleo, ese trabajo, esas horas no las invertimos en cosas importantes. Todo esto de cambiar los nombres lo único que nos da es un trabajo brutal y nos impide dedicarnos a lo que nos gusta, que es dar clase, preparar nuestras clases", explica indignada. "Nos estamos metiendo en una burbuja burocrática para que todo siga igual. Que no nos cuenten milongas ; o cambian la ratio o lo demás es ciencia ficción", añade.

"Hay una sensación de que el profesorado está abandonado a su suerte porque se ha impulsado una reforma educativa, pero algunas comunidades no han invertido los suficientes recursos ", afirma Isabel Galvín , secretaria general de Enseñanza de CCOO en Madrid.

"Si quieren impulsar una transformación de la práctica docente , no pueden hacerlo a coste cero , sin una memoria económica que lo acompañe , sin una normativa que obligue y les exija unos mínimos a las autonomías", detalla.

La representante no concibe cómo no se ha podido prever que , por ejemplo, "una comunidad como Madrid, la que más sobrecargado tiene al profesorado en ratios y en horario lectivo, con las peores condiciones laborales y profesionales ", iba a entorpecer los principios de inclusividad y atención a la diversidad que persigue la Lomloe. Con todo, la sindicalista reivindica la fuerza, constancia y profesionalidad de los docentes, quienes -asegura- "siempre sacan adelante su trabajo".

Tras el confinamiento por la pandemia , estaban en el aula la mitad de los alumnos . Un protocolo que se estableció para disminuir la probabilidad de contagios y crear los llamados grupos burbuja para controlar los contactos si alguno daba positivo en covid, que puso de manifiesto un claro incremento en la productividad y el aprendizaje estudiantil.

Un efecto no buscado que dio la razón a las demandas que históricamente se vienen haciendo desde las aulas y que se resumen en que "la enseñanza individualizada no es posible con 35 o 37 alumnos en clase". Sin

embargo, este año -concretamente en Madrid- no sólo se ha revertido completamente este modelo, sino que, para más inri, se han despedido a más de 800 profesores de secundaria que se contrataron como refuerzo.

"Ya no hay ningún grupo de apoyo de los que se contrataron que mejoraba el rendimiento académico, el bienestar de los alumnos y el bienestar del profesorado", apostilla Galvín.

Madrid, la comunidad que peor paga a los docentes por hora trabajada

De acuerdo con el último informe de horarios de docentes en la Educación Pública 2022 de UGT, el número de horas de enseñanza al año del profesorado español es superior a los promedios de la Unión Europea (UE) y de la OCDE en Primaria, y de la UE en Secundaria.

Asimismo, la proporción que representan las horas de enseñanza directa en el horario total de trabajo de los profesores también está por encima de estas medias (llegando a las 669 horas en nuestro país, frente a las 629 de Europa).

Una proporción alta de horas de enseñanza significa que el profesorado cuenta con menos tiempo para otras actividades docentes, ya que su trabajo también incluye "el tiempo dedicado a corregir, asesorar o revisar el trabajo de los estudiantes, preparar las clases, la formación personal, las reuniones del claustro, las tareas de gestión administrativas o la comunicación y coordinación con los padres y con otros profesores".

Aun así, en España los profesores dedican un 61,14% en Primaria y un 46,98% en Secundaria de su tiempo total a la enseñanza directa, frente a un 48,3% y un 42%, respectivamente, de la media europea. Durante el *boom* de la gran recesión de 2008 se incrementaron el número de horas lectivas impartidas y pasaron de tener 18 a tener 21 en Educación Secundaria, en prácticamente todas las comunidades.

Según han ido trascurriendo los años, casi todas las autonomías han ido reponiendo su plantilla y esto les ha permitido reducir de nuevo el horario para regresar al anterior. Sin embargo, hay cuatro que han decidido mantenerlos, a saber, Aragón, Castilla y León, Madrid y Murcia.

Paradójicamente y pese a ser la región donde más se trabaja, Madrid es la comunidad que peor paga a sus docentes por hora de clase impartida, con un salario de 2.513,94 euros mensuales en Secundaria, frente a los 3.287,40 euros de Ceuta y Melilla o los 3.019,27 de Euskadi.

"Isabel Díaz Ayuso está siempre presumiendo de que preside la comunidad más rica, pero no paga bien", sostiene Cristina. "La capital tiene un modelo neoliberal, ya desde hace muchos años, que traslada a la enseñanza. Persigue desregular, deslocalizar, mercantilizar y fragmentar la educación para privatizar y transferir el dinero público a fondos privados", comenta en la misma línea Galvín, que reclama mejorar las condiciones laborales de los docentes.

"Tenemos un Gobierno autonómico muy fundamentalista, muy fanático, que confronta permanentemente con el Gobierno central y la educación es uno de los elementos que instrumentaliza. Aprovechan aquellas regulaciones que sean más ambiguas, más abiertas, para hacer lo que quiere", añade.

España, el segundo país en abandono escolar de la UE

Uno de los desafíos del Ministerio de Educación que se pretende atajar con la nueva legislación es el abandono escolar prematuro. Según Eurostat, las cifras no son muy alentadoras en nuestro país. Si se compara con el resto de la UE, España es el segundo país con peores cifras de abandono: el 13,3% de los jóvenes entre 18 y 24 años no completan la 3 secundaria (el nivel mínimo obligatorio). Una tasa sólo superada por Rumanía, que lidera el ranking con un 15%. Estos datos todavía se encuentran lejos del objetivo marcado por la UE de reducirlo a menos de un 9% para 2030.

Sobre si la Lomloe logrará o no aproximarse a la media europea, Cristina L. F. responde con algunas dudas y argumenta que, si se quiere reducir el abandono, deberán pensarse nuevos itinerarios que amplíen las opciones de los estudiantes a la hora de completar su formación.

"Si hay buenos itinerarios, los chavales se van encaminando. Lo que no se puede es tener a todo el mundo estudiando lo mismo hasta los 16 años. A los 14, o a los 12 si me apuras, ya saben si quieren estudiar, si lo que prefieren es hacer una Formación Profesional (FP) o Bachillerato", apunta.

La profesional critica que en Madrid no haya plazas suficientes en la pública y que sólo la gente "que se lo pueda permitir" pueda progresar sin dificultades en su formación educativa. Asimismo, aboga por flexibilizar y ampliar el abanico de posibilidades, de tal forma que los alumnos que estudien FP "puedan reengancharse a la universidad con puentes y caminos facilitados desde las instituciones".

No obstante, -recuerda- "estamos en lo de antes, hay que invertir en la pública o la cosa no mejorará". Para concluir, Cristina espera que los futuros cambios cuenten con la perspectiva de los profesores y consideren "la realidad y los tiempos de las aulas".

La docente reclama, además, consenso político en uno de los ámbitos que más pueden influir e incluso determinar el futuro del país "por encima de la batalla personal de cada quien contra cada partido". Y pone también el foco en las familias y los jóvenes, que con cada nueva ley deben hacer un gasto extra en comprar libros porque los programas de préstamo "se van al garete hasta que consiguen reponerlos con el material nuevo".

Por último, la profesional, pide que, en vez de reducir y hacer malabares con los horarios y las horas dedicadas a asignaturas fundamentales, se supriman las horas de religión católica: "No tiene sentido que se priorice este área en una escuela pública".

EL PAIS C. de MADRID

Ayuso ultima la tercera cesión gratuita de una parcela para construir un colegio privado concertado

El proyecto sobre un terreno de Vicálvaro, valorado en 18 millones y pendiente desde 2020, depende de la firma del vicepresidente regional, que acaba de impulsar operaciones similares en otros dos espacios públicos

JUAN JOSÉ MATEO / BERTA FERRERO. Madrid - 05 DIC 2022

El Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid ultiman la firma de un convenio que permitirá ceder gratuitamente una parcela municipal de 23.000 metros cuadrados valorada en más de 18 millones de euros para que una empresa construya un colegio privado concertado que explotará durante décadas. El proyecto, que se hará en el desarrollo de El Cañaveral, situado en el distrito de Vicálvaro, fue anunciado en 2020, pero sigue pendiente de la firma del número dos regional, Enrique Ossorio, según dos fuentes conocedoras de la operación. La posibilidad de impulsarlo a la puerta de las elecciones de mayo de 2023 consolida la reciente apuesta del PP (que gobierna en las dos administraciones) por recuperar su política de ceder suelo público a la escuela concertada: el Ayuntamiento y la Comunidad ya firmaron dos acuerdos similares en mayo, en este caso para construir colegios concertados en Valdebebas y Vallecas a cambio de ceder gratis dos parcelas valoradas en más de 11 millones.

Las tres parcelas afectadas suman un valor de 29 millones de euros. Su cesión supone emprender un viaje en el tiempo. El Ejecutivo regional no culminaba una concesión como estas desde 2013, cuando puso en marcha el colegio Pasteur Arroyomolinos para el curso 2013-2014. En 2018, detallan en la Consejería de Educación, se licitó otro concertado, pero la tramitación no llegó a terminarse. Y en 2022, el actual Ejecutivo reactivó un concierto durmiente (concedido pero no ejecutado) de 2005 en Villalbilla. Fue un aviso de lo que estaba por llegar: si los Gobiernos de Cristina Cifuentes y Ángel Garrido hicieron una apuesta explícita por no crear nuevos colegios privados concertados, Ayuso ha vuelto ahora a la política de los expresidentes Esperanza Aguirre e Ignacio González. Una decisión de la que ya avisó Ossorio en su última entrevista con EL PAÍS: “Si los padres quieren concertada, habrá más concertada”.

20 de diciembre de 2020. Begoña Villacís, vicealcaldesa de la capital, tiene un anuncio que hacer. “Ese centro se va a construir porque la parcela ya ha sido cedida y Madrid va a ser un dique contra las políticas autoritarias del Gobierno socialista y de Podemos”, dice en referencia al privado concertado de Vicálvaro, y a la LOMLOE, también conocida como *ley Celáa,* que limita la cesión de suelo municipal para impulsar centros concertados.

Casi dos años después, nada ha ocurrido. Parálisis total. Al menos hasta ahora. Tras descontar los Gobiernos de Cristina Cifuentes y Ángel Garrido sin ceder suelo público para construir centros privados concertados, y a la puerta de las elecciones de 2023, la Administración de Isabel Díaz Ayuso dice estar apurando los trámites burocráticos para firmar el tercer convenio de cesión de este mandato. Aunque no aclara si lo hará antes de que acabe la legislatura.

“La Comunidad pidió en julio de este año la necesidad de actualizar el convenio para cambiar el cargo del Vicepresidente, Consejero de Educación y Universidades, nombrado por Decreto 38/2022 de 15 de junio”, afirma un portavoz municipal, que achaca el retraso en la firma del documento a ese cambio de nomenclatura. “Por tal motivo, se actualizó el texto del convenio”, añade. “Está ya firmado por el Ayuntamiento y se remitió en septiembre a la Comunidad, que lo tiene que devolver firmado de vuelta. Aún no lo ha mandado”.

“La Comunidad de Madrid todavía no ha firmado el convenio de cesión de esta parcela del Ayuntamiento”, coincide un portavoz gubernamental. “En la actualidad, tiene que pasar unos trámites previos como el visto bueno del Servicio de Patrimonio o la Abogacía de la Comunidad, entre otros”, sigue. “Se están realizando las gestiones para poder firmar el convenio para la cesión de la parcela”, señala, añadiendo que los Presupuestos de 2023 ya contemplan partidas presupuestarias para comenzar la construcción de un colegio público y un instituto público.

El retraso en la firma no es un asunto menor. Estampar la rúbrica es someter a la Comunidad a un proceso tasado en el tiempo. Pone el reloj de las obras en marcha.

“La licencia municipal de obra de nueva edificación se deberá solicitar en el plazo máximo de 6 meses, a contar desde la formalización de la cesión de la titularidad de la parcela en escritura pública”, se lee en la documentación del expediente. “El inicio y finalización de las obras se realizarán en el plazo fijado en la correspondiente licencia”, se añade. “De no contener la licencia indicación expresa sobre dichos plazos, se

deberán observar los de un año para iniciar las obras y tres para la terminación de éstas a contar desde la obtención de dicha licencia".

Es decir, que el proyecto eche a andar antes o después de las elecciones del próximo mayo depende de la fecha en la que Ossorio estampe su firma. De eso depende también que el Gobierno de Ayuso impulse la tercera operación millonaria de cesión de terrenos públicos para lucro privado: los concesionarios, que pagan la construcción del centro, tienen que ofertar las etapas que les indica la Comunidad en modalidad concertada, pero también pueden pedirle permiso a la Administración para ofrecer otros cursos en régimen de privado puro, y por el precio que consideren.

Confrontación sin tapujos con el Gobierno central

El Ejecutivo de Ayuso ha encontrado en la defensa de esta opción educativa la oportunidad de abrir un nuevo frente en su confrontación constante con el Gobierno central, siempre con el argumento de construir centros concertados cuando las familias lo pidan. Algo que ha enfadado especialmente a asociaciones de vecinos que llevan años reclamando más centros públicos y que ven cómo sus peticiones caen en saco roto o se toma la decisión de hacerlo por fases, lo que provoca que se eternicen las obras y muchos acaben matriculando a sus hijos en centros concertados.

Eso mismo ha pasado, por ejemplo, en Valdebebas, donde colectivos vecinales se quejan de que no tienen ningún instituto público y que, de los dos colegios que hay, uno no está terminado.

Al ver que el Ministerio de Educación estudiaba limitar estas cesiones de terreno a través de la nueva ley educativa, la Comunidad se apresuró a aprobar una norma regional que incluye ampliar los conciertos que ya estaban vigentes. La legislación autonómica fue presentada desde el principio como un intento de neutralizar la llamada ley Celaá, y el Ejecutivo subrayó desde el primer minuto que su intención era blindar la educación concertada, manteniendo la segregación por sexos en centros sostenidos con fondos públicos

Esa apuesta no es nada inocente. El PP lleva más de una década trabajando con la tesis de que gana más votos allí donde instala colegios privados concertados, según confesó uno de sus consejeros de Educación, Luis Peral. Como resultado, Madrid es la región española con más estudiantes en centros privados puros (15,8%) y tiene un 29,6% en concertados. Sumando las dos (45,4%) solo es superado por el País Vasco (48%).

europapress.es

El Gobierno destina 445 millones de euros a Educación 0-3 años, escolarización de alumnos ucranianos y FP

Alegría achaca el retraso de la nueva EBAU a la implantación de la LOMLOE y ataca al PP por no apostar por el diálogo

MADRID, 5 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha aprobado este lunes más de 445 millones de euros, distribuidos entre las comunidades autónomas, para Educación de 0-3 años; formación de trabajadores y desempleados; y abordar la escolarización y atención de niños ucranianos que han llegado a España por la guerra. Así lo ha anunciado este lunes la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante su intervención en rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

La primera partida, destinada a la escolarización de 0 a 3 años, es una transferencia de 331 millones de euros para poner en marcha 21.700 nuevas plazas, especialmente de niños de 1 y 2 años, a lo largo de este curso que se distribuirán entre las distintas comunidades autónomas. Para la ministra de Educación y FP, esta es una apuesta "fundamental" desde varios puntos de vista: los efectos positivos que tiene la escolarización temprana; hacer "más posible la verdadera conciliación de muchas familias, con nuevas plazas públicas "de calidad y gratuitas"; y también permite que en la España rural "muchas familias encuentren con estas plazas la posibilidad de plantearse el poder generar un proyecto de vida en estos municipios".

La segunda transferencia es la formación de trabajadores. Estos fondos son de 101 millones de euros, que se une a una primera transferencia realizada en mayo de 864 millones de euros, para formar a trabajadores y desempleados. "Con esta formación vamos a posibilitar que esos trabajadores puedan obtener su respectivo certificado de profesionalidad vinculado al catálogo nacional de las cualificaciones profesionales", ha explicado Alegría.

La tercera partida es la destinada a atender a los 36.000 jóvenes ucranianos escolarizados en España. Así, el Gobierno va a transferir a las comunidades autónomas para hacer efectivo el gasto que hayan concurrido a lo largo del curso pasado escolar 13,5 millones de euros y ha habilitado una nueva partida de 70 millones de euros para que pueda ser efectiva desde este primer septiembre hasta final de curso de 2023, para asumir el coste que esta escolarización de niños llegados de Ucrania se está realizando en los distintos territorios.

APLAZAMIENTO DE LA EBAU

La ministra ha achacado el aplazamiento un año de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) a la implantación este curso de la LOMLOE y ha defendido el diálogo como la "herramienta esencial para poder llegar a acuerdos y consensos". "En educación el diálogo es imprescindible, aunque a algunos esto les puede parecer irreal porque difícilmente han conjugado el verbo dialogar en su trayectoria política", ha señalado este lunes la ministra en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, en clara referencia al Partido Popular, que anunció este viernes que no participaría en más reuniones sobre la nueva EBAU con el Ministerio de Educación por descartar una prueba única para toda España.

En este sentido, la ministra ha defendido que el "paraguas fundamental" para elaborar la nueva prueba de acceso a la Universidad "es el diálogo". "Este Gobierno y esta ministra siempre entiende el diálogo como la herramienta esencial para poder llegar a acuerdos y consensos. En Educación es imprescindible", ha sentenciado. Por ello, ha hecho hincapié en la importancia de sentarse con las comunidades autónomas y las universidades y dar una nueva EBAU "mejor para la comunidad educativa". "Hay una comisión técnica creada y vamos a trabajar ahí en la creación de las pruebas, que recogerán contenidos y requisitos equiparables en todos los territorios", ha precisado.

La responsable de Educación ha recordado que el pasado mes de julio trasladaron un primer documento de trabajo a las comunidades autónomas y a las universidades. El documento, según ha argumentado, fue sometido a "aportaciones y mejores" por parte del resto de las administraciones educativas. Desde entonces, según ha indicado Alegría, el Ministerio ha mantenido 20 reuniones con las universidades y las comunidades autónomas, la última el pasado viernes, en la que quince comunidades plantearon atrasar la puesta en marcha de la nueva EBAU un curso educativo más, por lo que se implantaría definitivamente en verano de 2028 en vez de en 2027.

La ministra ha explicado que el principal motivo de posponer la nueva prueba es la implantación de la LOMLOE, que "está llevando a los centros una adaptación". "Nos parecía que ampliar un año más la puesta en marcha de la EBAU iba a permitir a estudiantes y profesorado adaptarse de manera más correcta y gradual a este nuevo sistema adaptado en competencias", ha concluido.

EL PAIS

Los cambios en la forma de dar clase que pocos profesores entienden: “A la mayoría nos suena a chino”

El grueso de los docentes no sabe aplicar las herramientas de la Lomloe por la falta de formación y el ajustado calendario de implantación. Maestros que ya las utilizan explican en qué consisten

IGNACIO ZAFRA. Cuenca - 06 DIC 2022

Hay 50 profesores en un aula de Cuenca.

—“¿Alguien quiere presentar la situación de aprendizaje que ha preparado?”, les pregunta el docente que dirige la clase.

Silencio.

—“Si no hay voluntarios, tendré que elegir a uno…”, advierte.

Una de las muchas profesoras que está pensando que ojalá no la elijan se llama Esther Visier, da clase de inglés en un instituto de la ciudad y, como la mayor parte de los compañeros que la acompañan en el aula, aún no tiene claro qué son las denominadas “situaciones de aprendizaje”, una pieza central en la nueva forma de enseñar por competencias —que según la ley de educación debería estar aplicándose desde septiembre en todos los cursos impares—, y el tema sobre el que gira el taller de formación organizado por el Ministerio de Educación en el que la docente participa esta tarde extrañamente cálida de noviembre. Visier no cree que se trate de un problema suyo: “La mayoría de los profesores no tienen ni idea. Lo de las situaciones de aprendizaje les suena a chino”, dice. Lo mismo opinan los principales sindicatos y asociaciones de docentes. “En general, el 90% de las plantillas están aprendiendo ahora a hacer este tipo de cosas”, calcula Vicent Mañes, presidente de la federación de directores de colegios públicos Fedeip. “Hay muchísimo desconocimiento”, coincide Francisco García, secretario de Enseñanza de Comisiones Obreras, “el principal déficit de la Lomloe es la formación del profesorado, una responsabilidad compartida entre el ministerio y las comunidades autónomas”. Ese retraso en el despliegue efectivo de los cambios que implica la Lomloe es la causa profunda de que el Gobierno decidiera la semana pasada aplazar un año la implantación de la nueva selectividad.

¿Qué son esas llamadas “situaciones de aprendizaje”, que ni la profesora Esther Visier de Cuenca ni muchos de sus colegas en toda España acaban de entender? Los *escenarios* donde se concreta el aprendizaje por competencias: un conjunto de tareas que obligan a los alumnos a utilizar los conocimientos que han adquirido

en clase para resolver un problema, explica Javier López, profesor de Geografía e Historia en Madrid y formador de docentes.

Vincular el aprendizaje a la realidad

Un ejemplo, que pone Mariángeles Gil, profesora de Matemáticas en Logroño, ayuda a verlo. Una situación de aprendizaje de matemáticas para alumnos de primero de la ESO (12 años) en el actual contexto de subida de precios podría tener como finalidad que los chavales aprendan qué significan los porcentajes que aparecen en los folletos publicitarios de los supermercados con ofertas de alimentación. “No es lo mismo que ponga ‘segunda unidad -70%’ que ‘segunda unidad al 70%’. En el primer caso, el descuento es del 70% y en el otro, del 30%. A los adultos puede parecernos evidente, pero ellos tienen que aprenderlo”. Los folletos, prosigue, también pueden servir para analizar otras estrategias publicitarias. “Como que se anuncie un descuento del 20% si compras 16 unidades, lo cual puede estar bien si compras, por ejemplo, cajas de leche, que tienen una fecha de caducidad larga, pero si son 16 kilos de mandarinas, seguramente no vale la pena”.

La misma situación de aprendizaje puede relacionarse con otras clases, afirma Gil: “Puedo hablar con la profesora de Lengua y que analicen qué información, qué palabras utiliza la publicidad para inducirnos a comprar. O con el de plástica, para que analice por qué muchos de estos anuncios están en rojo, qué tiene el rojo, y que hagan un análisis de los colores y el diseño de los folletos”.

Se puede ir más lejos: la docente puede pedir a sus alumnos que comprueben si los descuentos suelen ofrecerse en alimentos perecederos, que averigüen cuánto ingresan los agricultores por un kilo de calabacines (un dato que puede encontrarse en internet) y vayan después al supermercado de su barrio a ver cuánto les piden a ellos.

“En una instrucción descontextualizada, les podría decir: si algo vale 30 céntimos y después vale 2 euros con 90 céntimos, ¿qué porcentaje de subida ha habido? Pero creo que de la primera forma lo entienden mejor, porque le están viendo un porqué. Y además les haces reflexionar sobre qué significa que un agricultor reciba determinada cantidad, o si es mejor comprar productos de temporada de proximidad o importarlos. A través de un simple análisis de porcentajes estás trabajando los Objetivos de Desarrollo Sostenible, les estás haciendo ser corresponsables de lo que compran, y podríamos hablar de por qué han subido ahora los precios, podríamos calcular el IPC...”.

Las situaciones de aprendizaje deben estar conectadas con la realidad, en un sentido amplio. Y lo normal es que duren varias sesiones (días de clase), parte de las cuales pueden consistir en clases magistrales o de instrucción directa. Los conocimientos no dejan de ser con la Lomloe la base de todo lo demás. Gil, que también imparte formación a docentes, añade que las situaciones de aprendizaje deben tener una finalidad clara: “Tengo que saber qué quiero que el alumnado aprenda con ellas”.

Ausencia de formación para los formadores

El desconocimiento general de los profesores hacia las novedades pedagógicas de la Lomloe se debe a la ausencia de programas masivos de formación y a una cuestión de tiempos. La ley entró en vigor a principios de 2021. Y los decretos de currículo —que desarrollan la ley especificando qué tienen que aprender los alumnos en cada asignatura— han sido aprobados por el Gobierno y las comunidades autónomas a lo largo de 2022, en algún caso con el actual curso ya empezado. Cuando hicieron la Lomloe, los responsables del Ministerio de Educación ya sabían que los plazos de implantación detallados en la ley irían muy justos. Decidieron hacerlo así ante el riesgo de que, si optaban por un despliegue más lento y en 2023 cambiaba el gobierno, el nuevo ejecutivo paralizase la implantación de la Lomloe hasta lograr aprobar su propia norma.

El calendario rápido, en cambio, que prevé completar la implantación de la Lomloe en septiembre de 2023 con su extensión a los cursos pares, hace mucho más difícil dicho escenario, porque hará casi inevitable que un cambio de normativa requiera varios años para ser efectiva. Lo que a su vez eleva las posibilidades de que, aunque el nuevo gobierno modifique otras cuestiones, el giro educativo competencial, por el que ha optado la mayoría de países desarrollados, permanezca.

Profesores con estrés

Los plazos fijados están obligando a miles de profesores a hacer algo parecido a reparar un avión en pleno vuelo. O, en palabras del secretario de Enseñanza de CC OO, a trabajar “con mucho estrés”. La consecuencia es que, en buena parte de los centros, la nueva forma de enseñar no se está materializando, lamenta María Capellán, presidenta de la federación de asociaciones de padres de alumnnos Ceapa: “Por un lado era previsible, por el ritmo al que se ha ido aprobando todo. Pero por otro, si desde el año pasado se sabía cómo tenía que funcionar la Lomloe, deberían haber preparado al profesorado antes, no esperar al último momento”. Los responsables del Ministerio de Educación afirman, por su parte, que estas transiciones siempre duran varios cursos y que numerosos centros ya estaban familiarizados con la enseñanza por competencias.

Amparo Jiménez, profesora de Biología en el instituto Músic Martí i Soler de Mislata, en Valencia, está de acuerdo en que las recetas de la Lomloe son similares a lo que muchos docentes venían aplicando con otros nombres: “Al final esto va de que tienes que emocionar a los niños con algo, porque si no, no les interesa lo que es una célula”.

Las situaciones de aprendizaje se asemejan a metodologías activas como el aprendizaje por proyectos y por retos, y con el aprendizaje servicio (que persigue mejorar el entorno social de la escuela), coincide Mariángeles

Gil. La maestra concluye: “Antes, el foco estaba puesto en la enseñanza: el profesor daba una clase magistral, los alumnos tomaban apuntes y luego se examinaban. Ahora, el foco se pone mucho más en el aprendizaje: en el alumnado resolviendo problemas, retos, proyectos. En qué quiere el profesor que los alumnos aprendan y en cómo lo van a hacer a través de ese conjunto de actividades”.

La Voz de Galicia

FP: un camino rápido y seguro para tener éxito en el mundo laboral

Abre las puertas del empleo a 50.000 alumnos cada año, ya sea en una empresa o impulsando el emprendimiento. Tiene niveles de inserción del 75 al 95% y salarios iniciales de hasta 21.000 euros al año

BELÉN ARAUJO. REDACCIÓN / LA VOZ. 07 dic 2022

Eres de esas personas que se ve trabajando joven, para poder tener su propia vida? ¿Aspiras a encontrar un empleo que te guste y que te permita tener tiempo y dinero para tus hobbies y tus amigos? Pues piensa en la FP. La formación profesional de grado medio te pondrá en el mercado laboral con 18 años, y si optas por una preparación más extensa, y por tanto con mejores perspectivas de futuro profesionales y económicas, la FP de grado superior la podrás terminar con 20 años. Es decir, ¿te ves a los 18 años con un salario de 15.000 euros (brutos) anuales? ¿O a los 20 años ganando para empezar unos 18.000? Porque si es así, la FP es una opción que debes considerar seriamente.

Tal vez seas de esos jóvenes que no quieren hacer bachillerato porque no encuentran ninguna carrera que les llame la atención o porque saben que los dos años previos a la universidad son muy exigentes en los estudios. Si es lo que te pasa a ti y no te da miedo trabajar, piensa entonces en una FP de grado medio. Te formarán para ser técnico y ahora mismo hay mucho empleo. Alguno es más duro físicamente que otros, pero la tecnología se ha extendido a todos los sectores, y la fuerza bruta ha dejado paso a otras habilidades.

También puede ocurrir que seas una persona que no quiere alargar sus estudios años y años para después tener que hacer una oposición si quieres garantizarte un empleo, o aceptar trabajos por debajo de tu cualificación. En España hay demasiados licenciados y muchos menos técnicos, y por eso estos últimos lo tienen más fácil; además, con la FP el último curso trabajas durante unos tres meses y muchos de los estudiantes acaban en la empresa donde han hecho prácticas. Por eso, la media del nivel de empleo al año de terminar va entre el 75 y 96%, según la familia y el ciclo que hagas.

Los datos

Una buena forma de medir la empleabilidad de la formación profesional en Galicia es consultar la situación laboral de los alumnos un año después de que hayan acabado un ciclo. En el 2018 se hizo una encuesta en la que, básicamente, se les preguntaba a los exestudiantes qué estaban haciendo tras haber acabado su ciclo: si seguían estudiando, si estaban buscando trabajo, si ya lo habían encontrado... Gracias a ella, sabemos que más de un 80 % de los titulados de FP encontraron empleo.

Las cifras no son las mismas en los distintos niveles de formación profesional. Como ya sabrás, hay tres: la FP Básica, la de grado medio y la superior. El camino mayoritario que siguen los estudiantes de la básica es seguir formándose (estudiando el bachillerato o un grado medio), ya que la FP básica es un buen trampolín para conseguir el título de la ESO, aprender un oficio y abrirte las puertas a otras opciones de formación más técnicas.

Pero la cosa cambia bastante en los grados medio y superior, a los que ya se accede con el título de la ESO o del bachillerato bajo el brazo. Seguir estudiando ya no es la opción favorita, porque la formación que se obtiene en estos ciclos es mucho más completa y está dirigida a que los alumnos entren de lleno al mundo laboral.

Inserción laboral por familias profesionales

Porcentaje de alumnos que terminaron sus estudios de FP en Galicia en el 2017 y que se **encontraban trabajando al año siguiente**. Se tienen en cuenta aquellos que forman parte de la población activa, no los que decidieron seguir estudiando

Familia profesional	% inserción laboral
Actividades Físicas e Deportivas	96,0
Seguridade e Medio Ambiente	93,7
Instalación e Mantemento	92,8
Fabricación Mecánica	92,7
Enerxía e Auga	90,3
Serv. Socioculturais e á Comunidade	89,6
Sanidade	88,5
Informática e Comunicacións	88,1
Transporte e Mantemento de Vehículos	88,1
Agraria	87,4
Industrias Alimentarias	86,9
Marítimo-Pesqueira	86,6
Hostalaría e Turismo	85,3
Administración e Xestión	83,0
Edificación e Obra Civil	82,8
Química	82,2
Imaxe Persoal	82,0
Madeira, Moble e Cortiza	80,1
Imaxe e Son	79,5
Electricidade e Electrónica	77,7
Artes Gráficas	76,9
Comercio e Márketing	76,3
Téxtil, Confección e Pel	75,4

Tabla: La Voz de Galicia · Fuente: Xunta de Galicia · Creado con Datawrapper

Por eso, la mayoría decidieron buscar empleo tras acabar el ciclo formativo y un 86 % de ellos ya estaba trabajando al año siguiente de acabar el ciclo medio. El dato es un poco mejor en los alumnos del superior: un 88 %. Esto, para que nos entendamos, significa que 9 de cada 10 alumnos encuentra trabajo.

Pero claro, estas cifras son solo una media. En realidad hay pequeñas diferencias entre unos ciclos y otros. En el gráfico que ves a la derecha de esta página, tienes una lista con el porcentaje de alumnos que encontró empleo según la familia profesional que estudió. Verás que hay algunas familias, como la de Actividades Físicas e Deportivas o Instalación e Mantemento que están por encima del 90 % de inserción laboral. Otras, sin embargo, están por debajo del 80 %. Con todo, podemos decir que incluso en el «peor» sector, 21 alumnos de una clase de 30 acabarán trabajando. ¡Que se dice pronto!

En estas páginas de La Voz vamos a contarte historias de gallegos como tú que tomaron el camino de la formación profesional para que conozcas de primera mano sus opiniones. La primera es Esther Bandín, de Betanzos: «Yo trabajaba de contable en el departamento financiero de una empresa, pero empecé a ver que mi puesto de trabajo podía peligrar. También llevaba toda la vida de administrativa y estaba un poco aburrida de lo mismo. Y me pregunté: ¿en qué me gustaría trabajar?». A sus 50 años, Esther decidió volver a las aulas y estudiar el ciclo medio de Atención a Persoas en Situación de Dependencia en el CIFP Ánxel Casal, de A Coruña.

Gracias a su paso por la FP, cambió de profesión y ahora se dedica a la atención domiciliaria. «Encontrar empleo fue muy fácil, porque me llamaron para hacer sustituciones en la misma fundación en la que hice prácticas y después ya me quedé a trabajar con ellos».

Le sucedió lo mismo a Sergio Lago, que estudió el ciclo superior de Deseño en Fabricación Mecánica en el CIFP Valentín Paz Andrade de Vigo, y ahora está trabajando en la empresa en la que se formó. Cuenta que hubo dos motivos que hicieron que se decanse por una FP en vez de por un grado universitario. «Estaba muy interesado en la rama mecánica, pero no me atraía la ingeniería [para la que tendría que estudiar una carrera en la universidad] sino que prefería la parte del diseño. Además, tenía muy claro que lo que quería era empezar en el mundo laboral lo antes posible», explica Sergio.

A Manuel Pereira, sin embargo, lo empujó la curiosidad: «Yo lo que quería era estar un poco al día en mi empleo, adquirir conocimientos y formarme en algo distinto dentro de mi sector». Ahora está terminando su ciclo superior de Programación da Produción en Moldeo de Metais e Polímeros, y después piensa estudiar el máster asociado. «La formación siempre está bien, no es perder el tiempo, es invertirlo en el futuro».

FP dual

Como demuestran los casos de Esther y Sergio, una parte muy importante de los ciclos de FP son las prácticas en empresas: períodos de tiempo a lo largo del curso en los que tú, como alumno, irás a trabajar a un negocio para aprender cómo es el día a día de ese empleo.

Normalmente esas prácticas se realizan durante dos o tres meses al final del segundo año del ciclo. Pero últimamente se ha ido implantando un nuevo modelo de formación profesional que va un paso más allá: la FP dual. En estos ciclos, que pueden ser de grado básico, medio o superior, las prácticas son mucho más importantes. Empiezan ya en el primer curso y duran entre cuatro y seis meses. También hay un período de prácticas igual de largo en el segundo curso, que puede ser en la misma empresa que el año anterior o en otra distinta. Y algo que también es muy importante: están pagadas con, al menos, el 50 % del salario mínimo interprofesional (unos 550 euros al mes, para que te hagas una idea). Para Enrique Pazo, el director del CIFP Ferrolterra, la principal diferencia de la FP dual es la actitud que tienen tanto el alumno como la empresa. «El alumno está motivado porque sabe que al acabar el ciclo va a tener un puesto de trabajo asegurado; el empresario ha invertido en su formación mes a mes y eso no lo quiere perder. Y la empresa quiere que el alumno se quede a trabajar allí porque, después de dos años de prácticas, ya es uno más; está totalmente integrado».

Este centro de Ferrol tiene un convenio para que sus alumnos hagan las prácticas del ciclo dual en Navantia, que igual te suena porque es uno de los astilleros más importantes de España.

Allí hará prácticas a partir de marzo Celia García, una estudiante de segundo año del ciclo superior en Deseño en Fabricación Mecánica que ya estuvo también en la empresa el año pasado y lo recuerda como «una experiencia muy positiva».

«Todo lo que aprendemos en el ciclo es muy completo, tanto a nivel teórico como práctico, pero al hacer las prácticas en empresas te das cuenta de que todavía puedes seguir formándote», asegura esta ferrolana que en su día a día en Navantia diseña piezas para la maquinaria que se utiliza en los astilleros. «Este año volveré a hacer prácticas y mis expectativas son quedarme en la empresa cuando termine, en agosto. Veo que a muchos compañeros que han seguido el mismo camino les han hecho un contrato después, así que lo veo posible», añade.

La inserción laboral de los FP duales suele estar muy cercana al 100 %. Prueba de ello es David Sánchez. Él acabó el año pasado el ciclo superior en Dirección de Cociña en el CIFP Compostela, en Santiago, y hoy se

siente «muy realizado, un súper cocinero» porque, tras su segundo período de prácticas, comenzó a trabajar en Ultramar, uno de los restaurantes de Pepe Vieira en Pontevedra. Él explica cómo acabó, tan joven, trabajando en un dos estrellas Michelin: «Yo no quería estudiar, pero me pasé un verano en un trabajo horrible y me di cuenta de que aquello no era lo que quería para el resto de mi vida. Como siempre me llamó la atención la cocina, decidí estudiar: primero el ciclo medio y después el superior en la modalidad dual».

Afirma que este modelo tiene ventajas, pero que el grado de exigencia con respecto a una FP ordinaria también es mayor. «Estás estudiando durante seis meses y después estás otros seis en una empresa de prácticas. En mi caso, en restaurantes, en los que hay una exigencia brutal», explica. «Está muy bien porque te hace ver la realidad, pero hay que estar muy mentalizado».

En su caso, el esfuerzo valió la pena y dice que, aunque la hostelería sea un sector muy sacrificado, él no puede estar más contento y se siente un privilegiado: «Poca gente de mi edad puede decir que está haciendo lo que estoy haciendo yo o cualquier otro compañero del ciclo».

Viveros de empresas

Seguro que a tu alrededor hay un montón de negocios que pusieron en marcha pequeños emprendedores: la panadería del barrio, tu peluquería, el taller mecánico… Pues piensa que detrás de esos empleos es probable que haya una FP. Es cierto que, como hemos visto antes, hay muchos ciclos que están enfocados a que los alumnos encuentren trabajo en una empresa del sector. Pero verás que crear tu negocio desde cero también es una alternativa viable.

«Eu vexo que hai máis posibilidades de emprender dende os ciclos que dende a universidade, que adoita estar máis asociada á investigación», asegura Abel Ocampo, el director del CIFP Portovello, en Ourense. «A FP vai ao real, ao práctico, á necesidade inmediata. Por iso é máis fácil que emprenda un electricista que un enxeñeiro».

Para facilitar este gran salto al mundo del autoempleo, los CIFP cuentan con un programa de apoyo conocido como «viveros de empresas». Suena un poco a que te van a poner a cultivar el campo, pero nada de eso: aquí lo que se cultivan son las ideas.

Así lo describe Paula Díaz, coordinadora de emprendimiento y asesora de uno de estos viveros en el CIFP Ánxel Casal, de A Coruña: «Es un espacio al que pueden acudir los alumnos que estén acabando o hayan acabado en los últimos cuatro años sus estudios de FP y donde les asesoramos acerca de una idea de negocio que puedan tener: dándole forma, estudiando si son viables... Por así decirlo, el vivero es donde germinan las ideas». Además de ser un lugar en el que reunirse con asesores y expertos, el vivero también es un espacio físico desde donde trabajar, como una primera oficina.

Tener acceso a este local, que está equipado «como un despacho: con ordenador, internet, impresora, mucho espacio, luz y, sobre todo, silencio», es lo que más valoran Ana Pena y Natalia Pardo, dos emprendedoras que acaban de abrir su primer negocio en Monfero tras su paso por el Ánxel Casal. Su proyecto, Raíces, abrió en noviembre, y es lo que se conoce como una casa nido: una escuela infantil para niños de 0 a 3 años ubicada en zonas rurales. Ambas empezaron a trabajar después de acabar el ciclo superior de Educación Infantil, pero no era lo suyo: «Siempre habíamos tenido inquietud de tener nuestro propio espacio, con nuestro propio método, así que llegó un punto en el que dejamos nuestros trabajos y decidimos emprender», explica Ana.

«Empezamos el proyecto desde casa, pero no es lo mismo trabajar en el salón que en una oficina», añade. Se acordaron del vivero, del que les habían hablado en el ciclo, y se pusieron en contacto con la coordinadora.

Ambas tienen claro que la ayuda que les prestaron allí fue clave para poner su proyecto en marcha. «Cuando quieres abrir un negocio, la parte más dura y difícil siempre es hacer números. En ese sentido, desde el vivero nos pusieron en contacto con gente, nos ayudaron con el papeleo y nos supieron guiar muy bien», asegura Natalia. «Y además, ¡todo gratis!», añade.

La Opinión de Murcia www.laopiniondemurcia.es

Murcia deja en manos de los profesores pasar de curso en la ESO

La Consejería matiza los criterios que pretendía implantar para la promoción y titulación de los alumnos en Secundaria y permitirá a los equipos docentes decidir sobre el futuro de un estudiante si tiene tres o más asignaturas suspensas

Alberto Sánchez | 07·12·22

La Consejería de Educación dejará en manos de los equipos docentes decidir si un alumno de Secundaria pasa o no de curso cuando haya suspendido tres o más asignaturas. El departamento de María

Isabel Campuzano ha tenido que matizar en su currículo de la ESO, que ha sido aprobado este jueves en el Consejo de Gobierno, los criterios para la promoción y titulación de curso tras los reproches de los servicios jurídicos de la Comunidad y el Consejo Jurídico de la Región, que advirtieron que el planteamiento inicial de poner un límite de suspensos iba en contra de lo establecido en la Lomloe.

En el caso de la promoción de curso, los alumnos con una o dos asignaturas suspensas no repetirán, pero, para aquellos que tengan tres o más, su futuro lo decidirán "por mayoría simple" un grupo de docentes, entre los cuales estarán quienes hayan trabajado con el estudiante. De esta forma, Educación no pondrá condiciones que se alejen de los criterios establecidos por el Ministerio de Educación para repetir curso, y reflejará en su currículo que la decisión final pasará por comprobar que el estudiante con varias materias suspensas haya adquirido las competencias y conocimientos clave.

La Consejería reflejó como factor decisivo para pasar de curso que entre las materias con calificaciones negativas no estuvieran Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, algo que ha tenido que quitar de forma definitiva en el texto final. "Con el fin de garantizar la máxima seguridad jurídica de esta importante norma, se han adaptado sus disposiciones de conformidad con el dictamen evacuado por el Consejo Jurídico de la Región de Murcia, en consonancia con las manifestaciones realizadas en todo momento por la Consejería de Educación que siempre defendió que actuaría dentro de los márgenes legales establecidos", señalan fuentes de este departamento.

Para titular en la ESO, los alumnos que suspendan deberán tener una media igual o superior al Suficiente (también se va fuera la calificación numérica). Ante este caso, será el equipo docente, "de manera colegiada y por mayoría simple", quien decida sobre la obtención del título en virtud del "grado de consecución de los objetivos y de las competencias de la etapa mostrado por el alumno".

El Consejo Jurídico reprochó los límites puestos para titular y promocionar en Secundaria en su dictamen sobre el currículo de la ESO que había completado la Consejería. El órgano de consultas de la Comunidad en materia jurídica especificó que las restricciones que impone Educación al equipo docente "contradicen la intención expresamente manifestada por el legislador básico -el Estado- de dotarlo de libertad para que la decisión sobre la promoción o permanencia del alumno se base en el beneficio académico del alumno, con una evaluación individualizada y personalizada, enfocada a la consecución de objetivos".

En el borrador del currículo de Secundaria, la Consejería puso el límite para pasar en dos materias suspensas. Como regla general, el estudiante al que le habían quedado tres o más asignaturas debía repetir curso. Sin embargo, Educación añadió que, en estos casos y de forma "excepcional", los alumnos podrían pasar al próximo curso si se cumplían cuatro condicionantes: no había un insuficiente en Lengua Castellana y Matemáticas; si el equipo docente consideraba que las materias suspensas no supondrían una barrera para continuar "con éxito" el próximo curso, si sobre los alumnos había "expectativas favorables" o si la promoción del menor "beneficiará" su evaluación académica.

Las limitaciones para titular en la ESO iban por el mismo camino. En este caso no se especificaba un tope de suspensos, como indica la Lomloe, pero el borrador sí dejaba claro que los estudiantes debían obtener de medio un cinco o mas en la evaluación global para lograr la titulación. Otras posibilidades pasaban por, pese a suspender algunas materias, conseguir igualmente el título si el alumno adquiría "las competencias clave" o si hubiera "alcanzado los objetivos de la etapa".

Notas de final de curso

Educación repertirá el modelo de calificaciones que estableció para el currículo de Primaria tras el tirón de orejas del Consejo Jurídico. La Consejería, que pretendía mantener las notas con número en el acta de evaluación, dará la opción a los profesores de enseñar a los padres qué calificación (del 1 al 10) ha obtenido su hijo en un documento anexo al boletín oficial que deberán rellenar de forma obligatoria.

Este mes de diciembre los progenitores recibirán un primer avance sobre la evolución de los alumnos en las clases. Los boletines trimestrales tendrán "únicamente carácter informativo", señala Educación, por lo que los profesores podrán seguir entregándolos a las familias con el formato habitual para "una mayor claridad e información relativa a la evolución del alumnado durante el curso". Esta información trimestral adicional podrá recoger un análisis sobre las competencias adquiridas por los estudiantes, una calificación que refleje si el alumno tiene un 'insuficiente', un 'suficiente', un 'bien', un 'notable' o un 'sobresaliente' en una asignatura y, por último, un valor númerico.

Filosofía en 4º de la ESO

El nuevo currículo de Secundaria tendrá una asignatura de Filosofía para el último curso de la etapa y que será impartida por filósofos, como avanzó este periódico. El Ministerio de Educación optó en su parte del decreto de enseñanza mínimas de la ESO por no incluir Filosofía como optativa en el 4º curso. Esta asignatura, 'Filosofía: Retórica y argumentación', ayudará al alumnado a desarrollar la capacidad de debatir sobre cualquier tema, sea de actualidad, científico, artístico, político, etc. Asimismo, la materia ofrecerá herramientas para elaborar discursos; se trata aquí no solo de interiorizar las reglas de un discurso lógico y estructurado, sino de mejorar las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas.

La Consejería ha preferido reforzar materias como Economía, Filosofía, Historia y Cultura Clásica en la Región, dándoles un "mayor protagonismo que el otorgado por el Ministerio de Educación". En lo que respecta a

la rama humanística de Secundaria, Educación remarca que el Ministerio había creado un "vacío en el currículo". En 4º curso se ofertará una nueva materia llamada 'El Mundo Clásico: Lenguaje, Historia y Patrimonio', cuya finalidad no es solo mostrar los conocimientos adquiridos por el alumnado sobre el mundo clásico en sus facetas lingüística, histórica o patrimonial, sino aplicar métodos y técnicas de trabajo a través de contenidos diversos que justifiquen su asimilación.

En lo referido a la materia de Historia, el Gobierno regional ha adaptado la redacción del currículo en ESO respetando el principio de cronología que "es inherente a un correcto aprendizaje del pasado y añadirá importantes acontecimientos históricos que han sido ignorados en las enseñanzas mínimas aprobadas por el Gobierno central", como el descubrimiento de América o la Revolución Francesa, entre otros. Los currículos de Historia aprobados "están fundamentados en el rigor científico que exigen los especialistas para el estudio de esta materia y aportarán una visión objetiva y completa del pasado", destacó Campuzano.

Una de las novedades más destacadas del nuevo currículo consiste en la elaboración de un trabajo monográfico de investigación que deberán realizar todos los alumnos en 4º de ESO y al que se dedicarán dos horas lectivas semanales. El trabajo podrá abordar diferentes temáticas, será evaluable y estará tutorizado por el profesorado de distintos departamentos.

En el nuevo currículo de Secundaria se eliminará la optatividad en primero y segundo de la etapa, ya que, señaló la consejera, "es en estos cursos donde se generan los mayores riesgos para el abandono educativo temprano del alumnado", por lo que ambos deben de ser una evolución de Primaria, "ya que es necesario garantizar la continuidad de la ordenación académica de Educación Primaria con la ESO, permitiendo una transición lógica entre ambas etapas que refuerce la continuidad de los estudios", aseguró.

La optatividad se incluirá a partir del tercer curso de Secundaria y se ampliará en cuarto, "niveles en los que el alumnado cuenta con la madurez necesaria para tomar decisiones acertadas que afecten a su futuro académico", subrayó Campuzano.

Asimismo, el estudio de un segundo idioma será obligatorio para todo el alumnado de primero y segundo de la ESO. Esta medida "reforzará la coherencia con la ordenación académica de Educación Primaria", aseguró la consejera.

EL PAIS C. de MADRID

Profesores de enseñanza pública con hijos con enfermedades graves: "Nos niegan la reducción de jornada sistemáticamente"

La Comunidad de Madrid asegura que los niños escolarizados no requieren de un cuidado directo, continuo y permanente, requisito contemplado en la ley para conceder los permisos

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 07 DIC 2022

Luna, Unai, Natalia, Leire y Dylan no se conocen, pero comparten varias cosas: duermen mal, tienen una enfermedad grave y al menos uno de sus progenitores es profesor de la escuela pública. También, que sus familias están tristes, enfadadas, cansadas y angustiadas. Llevan tiempo —algunos docentes meses, otros más de cinco años— solicitando la reducción de jornada al 50% y sin rebaja de salario a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Pero esta no la concede, porque alega que como sus hijos están escolarizados, no requieren de un cuidado "directo, continuo y permanente", requisito que recogen el real decreto que regula este permiso y el Estatuto Básico del Empleado Público. Sin embargo, una reciente sentencia del Tribunal Supremo a favor del padre de uno de estos niños establece que la escolarización no es motivo para denegar la prestación.

Ese progenitor es Alfonso Santamaría, profesor de Física y Química en un instituto de Coslada, al este de Madrid. La niña es Luna, su hija de 16 años, diagnosticada de autismo severo y con una discapacidad del 69%. "La Consejería nos niega la reducción de jornada sistemáticamente. No consideran nada", se queja él por teléfono. "Ponga lo que ponga, tenga lo que tenga mi hija, es un no".

Su lucha para conseguir el permiso empezó en 2015, la primera vez que se le negó la reducción de jornada, y después de haber estado un año disfrutando de ella. Los motivos son los mismos desde entonces: que Luna acude al colegio a diario —en su caso a uno de educación especial— y que, como el progenitor es docente, los horarios son compatibles. "Creen que porque vaya a un centro significa que el permiso no es para cuidarla, es para que yo descanse", critica Santamaría.

Tribunales

Harto de pelear con Educación, Santamaría decidió en 2018 llevar su caso a la jurisdicción contencioso-administrativa de Madrid, donde le dieron la razón. La Consejería recurrió después ese fallo judicial al Tribunal Superior de Justicia de la capital (TSJM), y ganó. "Van a utilizar esta sentencia [la del TSJM] para denegar el

permiso a otros padres que llevan años pidiéndolo, y este curso [2020-2021] especialmente, porque se han puesto salvajes", le dijo un trabajador del departamento de Recursos Humanos a Santamaría.

Entonces, él decidió que también iba a recurrir. Lo hizo y el pasado octubre el Tribunal Supremo dictó una sentencia a su favor, donde expone lo siguiente: "El hecho de que la menor esté escolarizada en un centro escolar, en el que existan terapeutas y profesionales especializados, no dispensa de la atención permanente y la colaboración de los padres con aquellos". Aun así, el padre de Luna y otros docentes en situaciones similares han pedido la reducción para este curso y se la han denegado, o ni siquiera han recibido una respuesta. "La Comunidad de Madrid actúa como una caja negra, nunca saben nada. Se pasan la pelota, pasan meses y nadie responde", cuenta el profesor de Física.

Patricia Merchán, de 48 años, es una de ellos. Da clases en un colegio de primaria en Rivas, un municipio al sureste de Madrid, y es madre de Natalia, de 15 años y diagnosticada de una enfermedad rara. "Habrá unos 10 como ella en España. Tiene un retraso cognitivo importante, como si fuera una niña de tres años, con las características de un cuerpo adolescente. También muchas dificultades motrices, un 68% de discapacidad y grado tres de dependencia [el más alto]", relata la madre. A ella solo le han concedido la reducción una vez, el curso 2019-2020, y al terminar no le aprobaron la prórroga. Ha recurrido la decisión de la Consejería y en la documentación incluyó la sentencia del Supremo de Santamaría, pero todavía no ha recibido una respuesta.

"No puedo más. Tengo la sensación de que no llego a nada. No le puedo dedicar a mi hija el tiempo que quiero, y tampoco puedo dedicar a mis alumnos el tiempo que se merecen. Me preguntan: '¿Profe, por qué faltas tanto?' Qué les digo. Necesito tiempo para mi hija, para su hermano [de 17 años] y para mí", se lamenta Merchán. Está de baja por ansiedad y critica que la Consejería de Educación no tiene en cuenta las dificultades de los padres con hijos enfermos: "Hay que ayudarla con todo. Vestirla, desvestirla, lavarla, darle de comer, llevarla al colegio, recogerla del colegio, ir a una, dos, tres, cuatro terapias diferentes. Es ser un taxista todo el día, y médicos especialistas ya ni sé los que tengo. Son 24 horas encima y mil ojos atentos". Muchas noches ella o su marido duermen con Natalia, para evitar que tenga una crisis y controlar sus movimientos. "Si no duermo, no puedo ir a trabajar, y cuando la dejo en el colegio es el único momento para descansar unas horas", añade.

Ponderación de las circunstancias

Un portavoz de la Consejería explica que la Comunidad de Madrid "realiza una rigurosa ponderación de las circunstancias singulares de cada caso", y piden a los docentes cuyos hijos están escolarizados que acrediten si durante el tiempo que están en el colegio "se mantiene la necesidad del cuidado directo, continuo y permanente por el propio progenitor". Para eso, solicitan a los padres sus horarios detallados, los horarios de sus hijos, e incluso si el centro del niño cuenta con personal de enfermería. "Piden muchas cosas que solo sirven para justificar que no te den el permiso", señala Santamaría. Por eso, él, y al menos otros cinco padres y madres, se han puesto en manos del área de educación de Comisiones Obreras (CC OO), que asesora jurídicamente a los afectados para intentar resolver las denegaciones una a una.

Ana Aparicio es abogada y lleva el caso del profesor de Física y del resto de familias en la misma situación: "Lo que he visto estos años es que las resoluciones de Educación son todas iguales. Solo cambian los nombres y no tienen en cuenta la coyuntura personal para nada". Todos los días recibe dos o tres llamadas de docentes angustiados porque no saben qué más hacer para conseguir la reducción de jornada. Según la Consejería, este año se han tramitado 84 solicitudes de permiso y se han concedido 71, y en 39 de ellas los menores estaban escolarizados. "Los 13 restantes se han denegado, en un caso, por informe médico desfavorable y, en los otros 12, porque no se ha acreditado la necesidad de cuidado", añade un portavoz.

Sandra Palomino, Diana Alonso y Rebeca Martín también han recibido un no a la reducción de jornada para este curso. Palomino, de 37 años, es profesora de Educación Especial en primaria y su hijo Dylan, de dos, sufrió un ictus el año pasado. Su caso es especial porque tenía concedido un permiso del 99% hasta este octubre, debido al accidente cerebrovascular del niño. Al ir a pedir una prórroga, se la han denegado. "Va a una escuela infantil cuatro horas al día, porque los médicos me recomendaron que lo escolarizara para estimular su recuperación. Y van y me preguntan que qué hacía yo esas horas mientras él estaba en clase", relata.

A Diana Alonso, de 43 años y maestra de Inglés en un instituto, le llevan denegando el permiso dos años, desde que se mudó de Brasil a Madrid para intentar tratar la enfermedad de su hijo Unai, de ocho años. El niño tiene parálisis cerebral, una discapacidad del 77% y grado tres de dependencia. "La primera vez me llamaron por teléfono para intentar disuadirme de que lo pidiera. Fue muy chocante. Me preguntaron por qué lo pedía y por qué los años previos no lo había hecho. Desde que mi hijo nació siempre he trabajado media jornada, cobrando la mitad, y durante sus dos primeros años de vida ni siquiera trabajé, porque mi única tarea era rehabilitarle. Este curso ya no podía más", cuenta.

"El estrés que te supone estar todo el rato pendiente. Ir al trabajo, salir del trabajo, ir al hospital, dejar a tu hija en el colegio y volver al trabajo. Es horroroso. Con la reducción nos podríamos organizar, si no la conciliación es imposible", se lamenta Rebeca Martín, de 39 años. Vive en Puente de Vallecas, con su marido, su hijo y Leire, de ocho años y diagnosticada de una encefalopatía epiléptica, una enfermedad neurológica caracterizada por crisis epilépticas que comienzan cuando los niños son todavía bebés. "Pierde el conocimiento, se despierta con la mitad del cuerpo parado [lo que se conoce como hemiparesia]. Las

extremidades se le ponen muy rígidas o, al revés, se queda sin fuerza. Es un no parar", explica. La negativa a la reducción de jornada ha sido como "una bofetada". Y añade: "Duele, mucho, y agota".

En su resolución, como en la del resto de casos expuestos, además de aludir a que Leire estaba escolarizada, se especificaba lo siguiente: "La sustancial coincidencia entre el horario escolar y la jornada de trabajo de los padres, implica considerar que la reducción de la jornada no es para el cuidado de la menor". "No entienden nada", concluye Martín.

europapress.es

Educaweb premia proyectos que promueven la FP y las vocaciones STEM de Madrid, Cataluña, Murcia y Extremadura

MADRID, 7 Dic. (EUROPA PRESS) –

Los Premios Educaweb de Orientación Académica y Profesional han celebrado su 15º aniversario en un acto virtual en el que han reconocido proyectos de orientación que promueven la Formación Profesional y las vocaciones STEM de Madrid, Cataluña, Murcia y Extremadura.

Por primera vez se ha entregado el Premio IMPLIKA-Educaweb de Formación Profesional, un nuevo galardón que Educaweb entrega con el patrocinio del Grupo Implika para reconocer la orientación que se lleva a cabo en los centros de FP. Asimismo, en la nueva edición de los galardones, la mayoría de los proyectos premiados llevan a cabo acciones de orientación innovadoras para promover las vocaciones STEM entre el alumnado y fomentar sus competencias transversales. Los premios reconocen "aquellos proyectos que están sentando las bases de la orientación del futuro y que realmente sirven para satisfacer las necesidades de los ciudadanos de esta sociedad que se enfrenta a nuevos desafíos", según ha indicado el director de Educaweb, Josep Lluis Segú, durante la ceremonia. "Y es que la orientación tiene el reto de poner a disposición de las personas, tanto jóvenes como adultas, la información y los itinerarios que permiten formar a los profesionales que vamos a necesitar", ha añadido.

El Premio IMPLIKA-Educaweb de Formación Profesional ha sido para el proyecto 'Orienta en FP: Mirando al Futuro', del Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Cartagena, en Murcia. Se trata de una iniciativa de orientación que, a través de diferentes líneas de actuación, acompaña de forma integral al alumnado y a la ciudadanía en la elección o redefinición de su proyecto de vida y profesional.

Por su parte, el Premio Dualiza-Educaweb de la categoría Profesionales, patrocinado por CaixaBank Dualiza, ha sido para 'El ingenio (in)visible', de la profesora Núria Salán Ballesteros, una iniciativa desarrollada en Cataluña que promueve las vocaciones STEM entre las chicas dando visibilidad a las mujeres inventoras, científicas y creadoras de soluciones tecnológicas, a través de diferentes estrategias: charlas en centros educativos, exposiciones itinerantes y vídeos, entre otras actuaciones abiertas a cualquier territorio.

El Premio Educaweb de la categoría de Empresas, que se entrega en colaboración con la Fundación Bertelsmann, ha sido para el proyecto 'Un reto por la ciencia', de la Fundación SENER, que se ha implantado en centros educativos de Madrid y el País Vasco. El programa fomenta las vocaciones científicotecnológicas del alumnado de 12 a 14 años de la ESO a través de una propuesta de retos reales relacionados con la ingeniería, que se llevan a cabo con el apoyo de voluntarios del Grupo SENER.

Por último, el Premio Educaweb 2022 de la categoría Instituciones ha sido para 'neoSKILLS VR. Simulador de Realidad Virtual' para el diagnóstico y desarrollo de soft skills, desarrollado por neoCK. The Human Revolution, una organización procedente de Extremadura. Se trata de una iniciativa de orientación que ofrece al alumnado de más de 14 años una experiencia en un entorno de realidad virtual que les permite conocer y desarrollar sus competencias transversales. El proyecto se ha implantado en centros de Extremadura, Aragón y Navarra.

elCorreoGallego.es

La nueva ley de formación de adultos atenderá en especial a los grupos más desfavorecidos

La Xunta adapta la selección de directores de centros escolares a la Lomloe

FELIPE DE TORO. 08 DIC 2022

El Gobierno gallego dio ayer 'luz verde' al inicio de la tramitación de la nueva ley para el aprendizaje a lo largo de la vida adulta, que prestará especial atención a la población en riesgo de exclusión, al rural y a la modalidad 'online' de formación.

Así lo avanzó el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, tras la reunión semanal de su Ejecutivo con la que arranca la elaboración de este anteproyecto legislativo que actualizará la norma que lleva en vigor desde hace 30 años para adaptarla “a las necesidades de la sociedad actual”.

Entre las medidas que contempla, está también la creación de un Instituto para a Aprendizaxe ao Longo da Vida Adulta, que será un centro de referencia para homogeneizar estas enseñanza que se ocupará de desarrollar acciones formativas por medios electrónicos y promover nuevas tecnologías.

Además, la ley diseñará un catálogo formativo con las modalidades disponibles. En concreto, estas se dividirán en formación académica no universitaria –básicas iniciales, ESO, Bachillerato y preparación para obtención de títulos–; FP para adultos; enseñanzas de régimen especial -–de idiomas, artísticas y deportivas–; las no regladas –competencias digitales, castellano, gallego y elementos básicos de cultura para la integración de inmigrantes–; y cursos ‘online’ abiertos.

En paralelo, el texto legislativo prevé que todo el proceso de formación a lo largo de la vida adulta esté apoyado por servicios de orientación que proporcionarán itinerarios personalizados para cada ciudadano.

El presidente explicó que la nueva ley parte de una importante reducción de las matriculaciones en el sistema de enseñanza para adultos “en los últimos años”, principalmente “por la necesidad de actualizar” esta formación, que cuenta con una ley de hace 30 años, y porque descendió “a mínimos históricos” el abandono escolar: del 25,8 por ciento en 2009 al 8 por ciento en la actualidad.

También en materia educativa, la Xunta dio su visto bueno al nuevo decreto de selección de directores de centros escolares para adaptarlo a la nueva ley educativa, la conocida como Lomloe.

Una de las principales modificaciones se refiere a la obligatoriedad de que los que aspiren a dirigir un centro cuenten con la acreditación de haber superado un curso de formación de la función directiva impartido por la Xunta, por la consejería de Educación de cualquier otra comunidad o por el Ministerio. Eso sí, estarán exentos del certificado las personas con al menos cuatro años de experiencia en la dirección y con evaluación positiva de su trabajo.

El Gobierno gallego destaca que esta formación previa “ya se venía pidiendo” en Galicia y el actual decreto opta por “mantenerlo” como requisito, “pese a que la Lomloe lo considera opcional”.

En cuanto a la comisión de selección de la dirección de los centros, el nuevo decreto establece que estará compuesta mayoritariamente por representantes del propio colegio o instituto, es decir, del claustro y del consejo escolar.

EL PAIS **EDITORIAL**

Otra vuelta a la nueva Selectividad

El aplazamiento de la nueva prueba de acceso a la Universidad permitirá mejorar la evaluación de las competencias de los alumnos y buscar un mayor consenso educativo

EL PAÍS. 08 DIC 2022

El Gobierno ha recapacitado ante el revuelo causado por la propuesta de reforma de la Selectividad y retrasará un año (hasta 2028) su puesta en marcha. La decisión saldrá previsiblemente adelante en la reunión sectorial de educación de la próxima semana porque cuenta con el apoyo tanto del Gobierno como de 15 de las 17 comunidades autónomas. La modificación de la Selectividad es un punto imprescindible de la reforma educativa (la Lomloe, que entró en vigor en 2021). El nuevo enfoque de la enseñanza comporta el paso de un modelo tradicional, basado en exceso en los contenidos y la memoria, a otro de aprendizaje por competencias, en línea con los países más avanzados. En ese modelo los alumnos aprenden a aplicar los conocimientos y a relacionarlos entre sí a la vez que adquieren habilidades para desenvolverse en el mundo real.

El desarrollo de esta transformación se ha retrasado por la falta de programas masivos de formación del profesorado, un calendario precipitado, en particular en los decretos curriculares, y el escaso rodaje entre docentes y estudiantes de los exámenes competenciales. El aplazamiento responde, sobre todo, a este problema, pero llega cuando la prueba ha ido sumando las críticas de instituciones como la RAE o la Red Española de Filosofía, junto a otras reticencias autonómicas.

Los reparos, a veces graves, se han centrado en el nuevo ejercicio de madurez, diseñado en línea con pruebas internacionales como Pisa. A partir de textos o infografías, la prueba formula preguntas tipo test, otras a completar por el examinando y tres de desarrollo con un máximo (muy escaso) de 150 palabras cada una. Sin olvidar las tensiones entre autoridades educativas y responsables de disciplinas académicas, estos reproches deben tenerse en cuenta para que la prueba no rebaje ni el volumen de conocimiento ni el elevado nivel de exigencia esperable.

El aplazamiento resulta sensato. Permitirá asentar la reforma, perfeccionar la capacitación docente sobre las novedades de la Lomloe y encontrar fórmulas mejores para evaluar la madurez académica de los estudiantes. El gran desafío de la educación sigue siendo reforzar las capacidades de los alumnos para que puedan sacar lo mejor de sí en un mundo en constante cambio. La ausencia ya anunciada del PP de las

reuniones con Educación sobre la Selectividad y su empecinamiento en una prueba nacional única son una mala noticia. El más amplio acuerdo resulta indispensable en lo que debe ser una cuestión de Estado clave, en un país en el que la excesiva politización ha afectado a cada reforma educativa y que lleva ocho leyes sectoriales aprobadas desde 1980.

THE CONVERSATION

Cada vez hay más sobresalientes: ¿es buena señal?

Iratxe Suberviola Ovejas. Personal docente investigador del Departamento de ciencias de la educación, área de didáctica y organización escolar, Universidad de La Rioja

Cada vez encontramos puntuaciones mayores en las calificaciones finales de Bachillerato y la EBAU en España. ¿Significa esto que el alumnado de ahora está mejor preparado que el de hace una década?

En los últimos seis cursos ha aumentado sustancialmente el porcentaje de alumnos que superan el Bachillerato con una media de sobresaliente. El aumento se ha producido de forma desigual entre el sistema público y los centros privados y concertados, de modo que en los primeros se ha pasado de un 12,75 % de sobresalientes en el curso 2011-12 a un 22,9 % en el 2020-21 (+10,15 %), mientras que en los centros privados y concertados han pasado de un 15,5 % a un 29,5 % (+14 %).

¿Mayor esfuerzo o mayor presión?

Algunos estudiosos y estudiosas de la educación explican este fenómeno de las siguientes maneras:

Xavier Bonal, catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, afirma que posiblemente los alumnos se esfuercen más que antes puesto que son sometidos a una gran presión si quieren entrar a determinados grados, ya que las notas de corte en muchas de las carreras se han incrementado sustancialmente.

Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador en Economía de la Educación afirma que “existe una presión del propio sistema educativo a subir las notas: comunidades autónomas compitiendo entre ellas; las familias presionan al profesorado; se da la posibilidad de poder presentarse a la selectividad con algún suspenso, etc.”.

Entrar en la carrera deseada se ha convertido en ocasiones en una auténtica lucha. Las primeras batallas se libran en los centros educativos, puesto que, en la nota de acceso final, el expediente del Bachillerato cuenta un 60 % frente al 40 % de la Selectividad.

El futuro académico-laboral de los jóvenes queda, en un porcentaje muy importante, en manos del profesorado de los centros.

Calificaciones de la EBAU

En la última década, se ha apreciado un aumento de aprobados en la selectividad, pero esta tendencia al alza no solo se ha producido con los aprobados, sino también en las notas medias.

Por ejemplo, en el curso 2012–13 la media se situaba en un 6,21, mientras que en el curso 2020–21, se situaba en 7,23.

Además, ahora también un mayor número obtiene la mejor calificación en la EBAU. Por ejemplo, hace 8 años, el porcentaje de alumnos que obtuvo calificaciones de sobresaliente (9–10, sin contar las optativas) fue del 3 %, mientras que actualmente, el porcentaje ha aumentado hasta un 7,4 %, es decir, más del doble que antes.

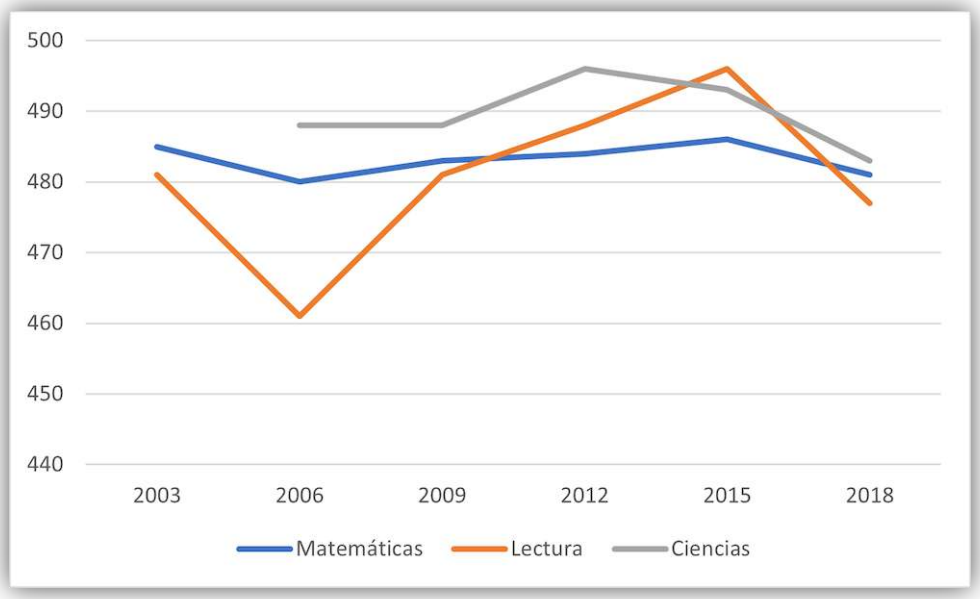
Tal y como afirma Jorge Sainz, catedrático de Economía Aplicada: “Hay una tendencia a considerar que sacar más nota en Selectividad quiere decir que estamos ante alumnos más listos. Y, con todo el respeto, probablemente no sean ni más listos ni más tontos, simplemente hay una inflación clara en las notas de los estudiantes, algo que no ocurre solo en España, lo que pasa es que aquí se ha agudizado en los últimos años”.

Comparación con PISA

En principio, el aumento de las notas debería ser un signo evidente de una mejor preparación de los jóvenes. Pero no está tan claro.

El primero de los aspectos que hace tambalear esta afirmación es el resultado en los informes PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes). Estas pruebas evalúan las competencias de los alumnos en tres grandes ámbitos: lectura, matemáticas y ciencias.

Mientras que, como hemos dicho, las calificaciones se han incrementado sustancialmente en bachillerato y selectividad, en el caso de PISA no se aprecia esta tendencia. Un claro ejemplo de ello es que en el último informe (año 2018) las puntuaciones medias obtenidas en los tres ámbitos fueron inferiores a las del 2003.



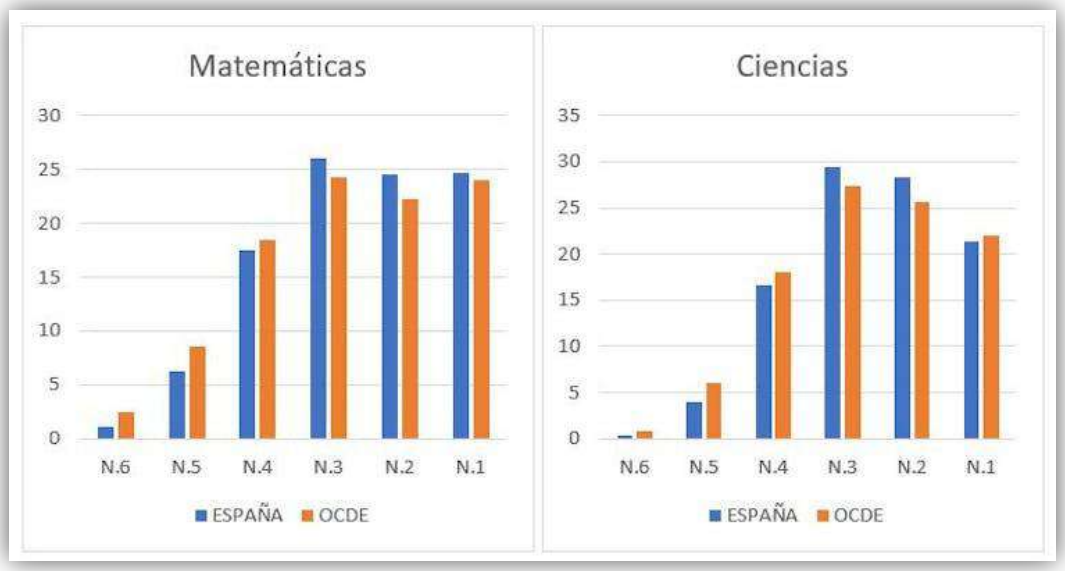
¿Sobresalientes que no son excelentes?

Otro indicador de las competencias de nuestro alumnado son los 6 niveles que determina el informe PISA: el 1 representa un nivel competencial muy bajo y el nivel 6 representa la excelencia.

El último informe PISA ubica al 7,7 % de los estudiantes de matemáticas entre los niveles de excelencia (5 y 6) y tan solo al 4,3 % en ciencias, ambas cifras muy lejanas a los porcentajes de sobresalientes en bachillerato que rondan el 25 %.

Sin embargo, un nada despreciable 49,2 % se sitúa en los niveles inferiores (1 y 2) en matemáticas y un 50,6 % en ciencias.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la comparación entre estas puntuaciones y a las obtenidas por la OCDE.



Como vemos, tenemos pocos alumnos de excelencia y muchos entre los menos competentes, hecho que choca frontalmente con el número de sobresalientes.

Diferencias privada pública

Otro de los aspectos a tener en cuenta, tal y como afirma Xavier Bonal es que, año tras año, la mayoría del alumnado de sobresaliente ve cómo luego su nota cae varios puntos en Selectividad con respecto a la media que traían del Bachillerato.

En la fase general, las calificaciones entre el 9 y el 10 descienden estrepitosamente: lo logra el 6,5 % de los alumnos de institutos públicos, el 9 % de los de centros privados y el 7,3 % de los privados concertados.

Este desfase entre las calificaciones del expediente y las de Selectividad beneficia especialmente a la escuela privada cuando se aplica la fórmula matemática del 60 %–40 %.

En la nota de acceso final, el 19 % de los alumnos de la privada sacan un sobresaliente, un 16,2 % en la privada concertada y un 12,8 % en la pública.

Mejor puntuados, pero no mejores estudiantes

Pero por contraposición, un estudio realizado por la Universidad Complutense aporta algo de luz a este hecho, mostrando que el alumnado que se graduó en institutos públicos tiene un 63 % más posibilidades de sacar buenas notas en las carreras universitarias que uno que viene de un centro privado o privado concertado.

Los autores señalan tres hipótesis: una mayor calidad de la educación, una mejor adaptación a la universidad (en los colegios de pago están muy tutelados) o que en la privada se hinchen falsamente las notas.

Lo más preocupante de todo sería que este incremento de notas al alza no se haya producido por un aumento de competencias en el alumnado, sino por un descenso del nivel de exigencia en los centros escolares, a través de un profesorado y un sistema educativo más laxo en las calificaciones. Los datos parecen apuntar, desgraciadamente, a que es así.

Las aulas saludables educan en diversidad afectivo-sexual y de género

Alicia Pérez de Albéniz Iturriaga. Profesora Titular de Universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Rioja
Adriana Díez Gómez del Casal. Profesora área psicología, Universidad de La Rioja
Alma Belén Pastor Ripoll. Profesora de enseñanza secundaria: Orientadora educativa y doctoranda en el Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de La Rioja
Andrea Gutiérrez García. Profesora Ayudante Doctor. Psicóloga especialista en intervención multidisciplinar en violencia de género, Universidad de La Rioja
Beatriz Lucas Molina.Profesora titular, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València
Eduardo Fonseca Pedrero. Profesor titular de Universidad, Psicología, Universidad de La Rioja

La investigación muestra que la diversidad afectivo-sexual y de género es un aspecto que está asociado a una mayor vulnerabilidad psicosocial. Esta mayor vulnerabilidad no se debe a la condición de diversidad, sino a que el contexto social sigue siendo discriminatorio respecto a las personas cuya identidad y expresión de género u orientación sexual difiere de lo mayoritario. El contexto educativo no es una excepción.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de diversidad afectivo-sexual y de género? Hablamos de diversidad para referirnos en positivo a realidades, personas y colectivos que muestran la necesaria pluralidad del ser humano. Utilizamos el concepto de diversidad para alejarnos de un uso conflictivo del concepto de normalidad.

La definición de la diversidad en el ámbito afectivo-sexual y de género no es unívoca, sino que integra un conjunto complejo de conceptos que genera mucha confusión e incluye nociones que han sido y siguen siendo utilizados de manera intercambiable e inapropiada.

Existen diferentes realidades que incluyen diversidad de sexo (por condiciones biológicas), de género (en cuanto identidad o expresión de género) o de orientación sexual. Definitivamente, un ámbito en el que las personas difieren significativamente unas de otras, en las que la experiencia subjetiva es capital y en el que no existen opciones erróneas o debatibles.

Un contexto menos respetuoso de lo que creemos

A pesar de que podemos intuir que en un contexto como el nuestro la discriminación no tiene cabida (España es pionera en Europa en la lucha por los derechos de las personas gais, lesbianas, bisexuales y transexuales), la evidencia muestra que cuando el o la adolescente pertenece a un grupo de minorías sexuales se enfrenta a un mayor riesgo de exclusiones y violencia, con las correspondientes implicaciones para su desarrollo y bienestar emocional.

El respeto hacia las personas con diversidad sexual y de género y la lucha contra la discriminación dirigida hacia las personas que presentan esta condición no es una cuestión discutible.

De hecho, responde a un imperativo legal que supone un tipo de obligación registrada legal y jurídicamente vinculante. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la Constitución Española o leyes de ámbitos específicos como la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Protección a la Infancia y a la Adolescencia o la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la igualdad efectiva entre las personas y el respeto a la diversidad afectivo-sexual es un deber.

¿Qué se está haciendo?

A pesar del desarrollo generalizado de protocolos para la atención en educación a la diversidad en otros ámbitos, en el caso de la diversidad afectivo-sexual y de género solo algunas comunidades autónomas han desarrollado guías, programas y protocolos específicos.

Cuando estos programas se ponen en marcha, el foco se dirige únicamente al alumnado trans y al acoso por homofobia o transfobia. La perspectiva no es preventiva, holística y contextual.

Nuestro equipo llevó a cabo una revisión (cuyos resultados se publicarán en los próximos meses) y, entre las conclusiones que se derivaron de la misma, destacan las siguientes:

1. No hay unanimidad en la atención al alumnado con diversidad sexo-genérica en España.

2. Los protocolos existentes no atienden suficientemente a las necesidades que puede presentar este alumnado.

3. Existe una clara escasez de formación o sensibilización del alumnado, profesorado y familias en esta materia (y cuando existe se focaliza en la enseñanza secundaria).

4. No hay un marco común de programaciones formativas en educación afectiva y sexual en las diferentes etapas educativas.

Lo que se puede hacer

La evidencia apunta hacia la necesidad de implantar programas de educación afectivo-sexual (UNESCO, 2018) que promuevan el desarrollo saludable en procesos de construcción de la identidad y de las relaciones afectivas.

España cuenta con algunos ejemplos de programas como el interinstitucional *Ni ogros ni princesas* en Asturias, *PIES* en Valencia, *Skolae* en Navarra (premiado por la UNESCO), *Bicácaro* en Canarias o *Coeduca´t*, en Cataluña.

Se trata de trabajar por la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en los que la educación de calidad, la buena salud y el bienestar, la igualdad de género y los derechos humanos están intrínsecamente interrelacionados.

En definitiva, la estrategia es invertir en educación en general, pero en educación afectivo-sexual en particular. El resultado será el desarrollo de conocimientos, actitudes y destrezas que mejoren la salud y fomenten el empoderamiento individual y comunitario, el desarrollo del pensamiento crítico y valores positivos como el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género y la diversidad, que tienen un claro impacto positivo sobre el bienestar, la autoestima y la autoconfianza de las personas.

MAGISTERIO

La mediación escolar, nueva función de la Inspección Educativa

Julio Montes Mérida

La LOMLOE introdujo diversas modificaciones en la LOE que afectan a la inspección educativa entre ellos incorporó una nueva función a la inspección al añadir la letra h) al artículo 151:

1. *h) Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación*

Esta función que en muchos casos se ejercía de facto por muchos inspectores queda así ahora refrendada e impulsada.

La mediación escolar es, en los tiempos que estamos viviendo, algo muy necesario y, en ocasiones imprescindible, para mejorar la convivencia en los centros educativos y, sobre todo, las relaciones entre los diferentes sectores que forman parte de la comunidad educativa e, incluso, dentro de cada uno de esos sectores (familias, alumnado, docentes, personal de administración y servicios, instituciones públicas y privadas que intervienen en un centro educativo, etc…).

Este argumento, por muy simplista que pudiera parecer, pretende poner el foco en algo que, sin desmerecer la indispensable labor preventiva, donde deben primar las normas consensuadas, prácticas y eficaces, algo muy importante a la hora de afrontar la convivencia en los centros educativos, hace poner el foco en la labor mediadora que nos permitirá llegar a una resolución pacífica de conflictos de forma educativa y reparadora, además de proporcional a los hechos ocurridos y gradual a las conductas desarrolladas.

Antes de nada, es bueno aclarar que vivimos en una sociedad cambiante de forma vertiginosa, compleja en las relaciones humanas y con un preocupante grado de conflictividad, por lo que, en numerosas ocasiones, tanto

las normas de convivencia que se establecen por parte de los responsables de legislar como las establecidas por los mismos sectores que deben luego cumplirlas, no están adaptadas a las circunstancias y contextos reales en los que se produce el conflicto.

La mediación escolar debe buscar el consenso y acuerdo entre las partes distanciadas por el conflicto, de manera dialogada, reflexiva y pacífica y teniendo como referente el bien común para todos los que conviven en el centro educativo.

A partir de estas reflexiones previas, debemos pensar en las características que debe tener un buen mediador, sea del sector educativo que sea. Partiendo de una gran voluntariedad y espíritu altruista, el mediador debe ser alguien objetivo, neutral, con una gran empatía hacia los demás, conocedor de habilidades sociales y, sobre todo, estar apoyado en argumentos sólidos y convincentes, que permita a los implicados en un conflicto verse ayudados y acompañados en una necesaria reflexión, con espíritu conciliador y actitud positiva hacia el perjuicio provocado o recibido.

Para desarrollar adecuadamente ese difícil papel asignado al mediador es indispensable una eficaz y práctica formación, reglada y homologada por los Servicios de apoyo externo dedicados a ello, y acompañada siempre de un asesoramiento por parte de personas ajenas a la organización escolar en la que se ha desarrollado el conflicto, como son, principalmente, los Gabinetes de Convivencia, los responsables de proyectos como el de Escuela: espacio de paz y, esencialmente, la Inspección educativa, todos los cuales permitan garantizar, de manera adecuada, el éxito de la acción mediadora.

En los últimos años han sido muchos los estudios dedicados a la mediación escolar e innumerables las experiencias puestas en práctica por los centros educativos, conscientes de su vital importancia.

Sería interminable la mención de ejemplos en cada uno de estos grandes referentes, pudiendo caer en la injusticia de dejar de nombrar a alguien con igual o mayor mérito que otros y haciendo ver como buenas prácticas educativas aquellas experiencias ya desfasadas o superadas por otras muchas.

Sin embargo, es de justicia, recordar el esfuerzo de la Administración educativa en promover la innovación y la investigación educativa en relación a la mediación escolar, a través de la publicación de estudios contrastados de gran rigor y utilidad. En este sentido sirvan de referencia los trabajos y guías elaborados por autores de gran prestigio como José Antonio Binaburo, Mª Carmen Boqué, Beatriz Muñoz Maya, Antonio Daniel García Rojas, y otros muchos más.

Así mismo, ha sido notorio el esfuerzo en el reconocimiento de buenas prácticas educativas, a través de premios, certámenes, certificaciones y ayudas a centros que participan en convocatorias oficiales relacionadas con la mejora de la convivencia y, concretamente, de la mediación escolar y, finalmente, el esfuerzo por difundir buenas prácticas educativas de prestigio llevadas a cabo en los centros educativos, accesibles en plataformas educativas oficiales, tanto a nivel estatal como autonómico. El papel de los Observatorios para la Convivencia es un garante de esta importante labor de reconocimiento y divulgación de modelos de referencia. Animamos a consultar la web del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

En conclusión nos atrevemos a decir que, en relación a la mediación escolar, hay mucho camino andado, son muchas las personas que se dedican, de una manera u otra, a contribuir a su éxito y a mejorar su eficacia y efectividad, pero no debemos bajar la guardia ante una sociedad que cada día presenta mayor diversidad y complejidad de conflictos de convivencia y que, en muchas ocasiones, se reflejan en el día a día de las relaciones sociales y humanas en los centros educativos de nuestro país.

Para ello es indispensable contar con personas comprometidas, formadas y bien asesoradas en un tema crucial para la mejora competencial de toda la comunidad educativa en convivencia escolar.

Julio Montes Mérida es inspector de Educación de Andalucía

La Junta de Andalucía se opone a la iniciativa legislativa popular para bajar las ratios

El Gobierno andaluz ha aprobado mostrar su criterio contrario a la toma en consideración en el Parlamento de la iniciativa legislativa popular que pide modificar la ley de Educación para bajar las ratios escolares, y ha subrayado que es el Estado el "responsable" de fijar estos máximos y aportar recursos.

EFE Lunes, 5 de diciembre de 2022

La iniciativa popular, impulsada por la plataforma «Bajada de ratio ¡Ya!», se debatirá en el Parlamento andaluz después de que la Junta Electoral validara más de 40.000 firmas de apoyo.

El Ejecutivo autonómico ha subrayado que la reducción generalizada de la ratio de alumno por aula en todos los niveles educativos debe implementarse en el marco de una normativa estatal, «por su efecto en la arquitectura del sistema educativo y su financiación». Además ha expuesto que es el Estado el que asume la responsabilidad de fijar los límites máximos para todo el país en la Ley de Educación y en los decretos de

desarrollo, y que aporta a las comunidades los recursos necesarios para poder implementarlo. La Lomloe «no contempla una bajada de la ratio en las aulas del sistema educativo español», defiende la Junta.

La Junta ha asegurado que más del 93 por ciento de las familias andaluzas matricula a su hijo o hija en el primer centro solicitado y casi el 98 por ciento en alguno de los elegidos, porcentajes «que bajarían significativamente» si se reduce la ratio. Además, calcula que las medidas de la iniciativa supondrían un incremento anual en los presupuestos de 1.362 millones para atender solo el aumento de personal docente y no docente, sin tener en consideración los gastos derivados de las nuevas necesidades de infraestructuras, «siempre que fuese posible por la disponibilidad de terrenos y espacios», ni los gastos indirectos por el crecimiento de unidades tanto en centros públicos como concertados.

A pesar de estar en contra de esta iniciativa, el Gobierno andaluz ha asegurado que seguirá avanzando en la «reducción progresiva» de la ratios medias en las aulas, «como ha ocurrido en los últimos cuatro cursos», con prioridad en zonas con especial problemática socioeconómica y en aulas con alumnado con necesidades específicas. La Junta ha resaltado que, entre 2019 y 2022, la ratio ha pasado de 20,9 a 19,2 en las aulas andaluzas de Infantil y de 21,3 a 20,3 en Primaria.

Murcia mantiene las matrículas de honor e incluye un trabajo monográfico en el currículum de Secundaria

El nuevo currículo para Secundaria en la Región de Murcia incluirá una asignatura de Educación Financiera y otra de Filosofía, Retórica y Argumentación, al tiempo que retrasará al tercer y cuarto curso la elección de materias, obligará a hacer un trabajo monográfico y mantendrá las matrículas de honor.

EFE Miércoles, 7 de diciembre de 2022

Así se establece en el nuevo currículo, que ha aprobado el Consejo de Gobierno y que se suma a los de Educación Infantil y Primaria, que salieron adelante el pasado mes de noviembre, con lo que queda ya solo pendiente actualizar el de Bachillerato para adaptarlo a la ley estatal.

Según ha explicado en la rueda de prensa posterior a la reunión la portavoz del Ejecutivo, Valle Miguélez, el nuevo currículum tiene como objetivo que los alumnos desarrollen y consoliden “hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en grupo”, así como que fortalezcan sus capacidades afectivas, que adquieran destrezas básicas en el uso de las fuentes de información y que comprendan y expresen con corrección textos y mensajes complejos, entre otros.

En un comunicado, la consejera del ramo, María Isabel Campuzano, ha agregado la intención de su departamento de utilizar el 40 por ciento de autonomía que prevé la ley estatal para mantener las “menciones honoríficas” y las “matrículas de honor” en toda la etapa, una opción que elimina la normativa estatal.

Otra de las novedades que introduce el currículo es que todos los estudiantes de cuarto curso tendrán que hacer un trabajo monográfico de investigación al que se dedicarán dos horas lectivas semanales y que podrá abordar diferentes temáticas, será evaluable y estará tutorizado por el profesorado de distintos departamentos. El objetivo de este trabajo es fomentar “la excelencia educativa” e “inculcar hábitos de trabajo y de investigación que son imprescindibles para mejorar las competencias de aprendizaje”.

En cuanto a las materias optativas, se limitarán a los dos últimos cursos con el objetivo de que el primero y segundo sean una etapa de evolución y continuidad con la educación Primaria y se minimicen los riesgos del abandono educativo temprano. El nuevo currículum prevé también reforzar las enseñanzas de Economía, Filosofía, Historia y Cultura Clásica “dándoles un mayor protagonismo que el otorgado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional”.

Así, en 4º de la ESO se impartirá una asignatura de “Educación financiera y consumo responsable” y en el tercer curso habrá otra “con formación relacionada con el emprendimiento personal y social”. También en el cuarto curso se va a mantener una asignatura de “Filosofía, retórica y argumentación”,impartida exclusivamente por los docentes de Filosofía y que pretende “ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de debatir sobre cualquier tema, sea de actualidad, científico, artístico, político” y aportarles herramientas para elaborar discursos y mejorar sus habilidades comunicativas, tanto orales como escritas.

En cuanto a la asignatura de Historia, se ha adaptado el currículo “respetando el principio de cronología, que es inherente a un correcto aprendizaje del pasado”, al tiempo que se añadirán “importantes acontecimientos históricos que han sido ignorados en las enseñanzas mínimas aprobadas por el Gobierno central”, como el descubrimiento de América o la Revolución Francesa, entre otros.

La formación humanística también tendrá un peso específico, con una materia en cuarto curso denominada “El mundo clásico: lenguaje, historia y patrimonio”, una formación que la consejera considera que permitirá al alumnado “desarrollar su espíritu crítico, ampliar su conciencia social y democrática, así como estimular su sensibilidad artística y mejorar su expresión y comprensión lingüística”.

En cuanto a los idiomas, todos los estudiantes de primer y segundo curso tendrán una segunda lengua extranjera obligatoria Las materias con mayor carga lectiva en Secundaria volverán a ser, como en Primaria,

Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés, con cuatro horas lectivas en cada curso, en conjunto, más de 1.600 horas en toda la etapa.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Educación X Empleo, una experiencia educativa orientada a conectar la titulación de Secundaria para Adultos con la empleabilidad

Desde el CEPA Pedro Martínez Gavito de San Lorenzo de El Escorial (Madrid) se ha puesto en marcha el proyecto Educación x Empleo con el que llevan ya algunos años mejorando la empleabilidad del alumnado que pasa por sus aulas para conseguir su título de secundaria obligatoria mediante formación para el empleo y estancias en empresas.

Graciela Álvarez Montero. 2 de diciembre de 2022

Educación X Empleo es una experiencia educativa orientada a conectar la Titulación de Secundaria para Adultos con la empleabilidad, de manera que el alumnado de nuestro CEPA encuentre un beneficio marcadamente diferencial con respecto a los titulados procedentes de un IES, consiguiendo con este proyecto un impulso educativo claramente orientado hacia el mundo laboral. Por lo tanto, el grupo destinatario va a ser el Nivel II de Secundaria para Adultos, si bien es cierto que podría exportarse a otros como por ejemplo los de Español para extranjeros.

No en pocas ocasiones observamos cierto desconcierto entre nuestro alumnado recién titulado ante la falta de proyectos de futuro, y es que en la Educación de Adultos es prioritario apostar por una orientación más profunda que les permita considerar con realismo las posibilidades académicas o laborales que se abren ante ellos tras la obtención del título de Secundaria. Gracias a este proyecto, buena parte del alumnado que viene al centro buscando únicamente la titulación en ESO se encuentra con una formación añadida que nunca habría podido adquirir de la misma forma en un IES, pues el tratamiento de la empleabilidad difiere completamente en una persona adulta, y el aprendizaje entre iguales se convierte en este ambiente tan diverso en una oportunidad para valorar nuevas opciones académicas y laborales con más realismo, optimismo y también prudencia.

Nuestros comienzos

Hace ya cinco cursos que planteamos por primera vez una actividad basada en la organización de estancias educativas en un entorno laboral antes de finalizar el curso. Comenzamos por ello llamándolo "*Adultos + Empresas*", pues lo que buscábamos era favorecer un primer contacto entre nuestro alumnado y el ambiente de trabajo que por vocación deseaban conocer. Sin embargo, con esas primeras experiencias nos dimos cuenta de lo importante que era preparar al alumnado para el mundo laboral, pues al tratarse de personas adultas habíamos dado por sabidos aspectos teóricos, estrategias y habilidades que en absoluto tenían adquiridos.

Con el paso de los años, la formación para el empleo ha ido adquiriendo más importancia en este proyecto, hasta el punto de que hoy día es la fase que implica mayor inversión en tiempo y esfuerzos, de ahí el cambio de nombre a *Educación x Empleo*. Se trata de educar para conseguir el empleo deseado, y también para conservarlo a lo largo de la vida.

Nuestras metas

Aunque el proyecto se desarrolla con el alumnado de un mismo nivel educativo, la diversidad siempre está presente en el colectivo de adultos y por ello el objetivo a alcanzar puede variar según los casos. No obstante, hay tres horizontes básicos que destacan y permanecen en todas las fases:

- Ayudar a descubrir la verdadera vocación académica y profesional del alumnado participante.
- Facilitar el éxito durante el primer contacto con el mundo del trabajo.
- Favorecer una mejora laboral cuando ya se cuenta con experiencias previas.

Sin embargo, estas tres metas no se consiguen de forma fácil ni inmediata. A medida que vamos estudiando los casos y profundizando en los contenidos que debemos enseñarles, nos damos cuenta de que necesitamos desglosar cada punto en otros más sencillos para ir alcanzando poco a poco los objetivos generales propuestos. Y no se hace fácil porque la diversidad nos acompaña en cada paso, pero a pesar de las

dificultades, el interés que despierta en nuestro alumnado cada año compensa con creces el esfuerzo realizado por ellos.

Así, con el tiempo hemos incorporado otros objetivos que se han presentado como primordiales:

- Iniciarse en la búsqueda activa de empleo. Identificar ofertas laborales y plataformas digitales de ayuda en la búsqueda de empleo.
- Desarrollar actitudes y comportamientos necesarios para desempeñar un trabajo. Desarrollar la autoestima y las habilidades sociales. Tomar conciencia de sus fortalezas para ponerlas en valor y también ofrecerles recursos para superar sus debilidades.
- Comprender la importancia de estar preparados para el mundo laboral de hoy. Valorar la formación permanente como vía de mejora para la empleabilidad.

Secuencia de actividades

Actualmente, nuestro proyecto no es el mismo que era en sus primeros pasos, puesto que ha ido evolucionando con cierta rapidez. Aquí va a quedar reflejada la secuencia de etapas que la experiencia de cursos pasados nos ha señalado como la más exitosa.

1. Presentación y motivación.

Hasta el curso 2021-22 se presentaba este proyecto ante el alumnado en una sesión especial, con presencia de miembros del equipo directivo, profesorado, e incluso con miembros de la Concejalía de Formación y Empleo de San Lorenzo de El Escorial. Pero nuestro alumnado es ciertamente muy inseguro y esa solemnidad puede ser desaconsejable al despertar en ellos muchas dudas sobre si serán capaces de cubrir los objetivos propuestos. Para evitar esa inquietud, es mejor plantear el proyecto como una actividad más de aula, trabajar los temas formativos mediante un tratamiento interdisciplinar con sus profesores habituales en la mayor parte de las sesiones. Además, si lo convertimos en una actividad evaluable desde cada departamento, de manera que todos los alumnos deban superar los objetivos planteados en mayor o menor medida, conseguiremos que incluso aquellos que no terminen el curso con nosotros se lleven un aprendizaje importante para su futuro. Esto queda referido solo a las etapas de formación previas a las estancias educativas, pues estas sí que deben ser voluntarias.

Serán por lo tanto los propios profesores los que presenten sus actividades, quienes utilizarán este proyecto como un recurso didáctico más para cubrir otros objetivos propios del Departamento.

2. Formación para el empleo.

En esta fase no deben faltar los talleres prácticos porque es la metodología más dinámica y significativa. Se pueden abordar los temas desde los departamentos más adecuados, de diferentes maneras, intentando incluir los aspectos más relevantes. A continuación, nuestra propuesta más reciente:

- Departamento de comunicación (Inglés y Lengua y Literatura castellana)

Desde estos módulos, el alumnado va a investigar los apartados más importantes que deben incluir un *curriculum vitae* (CV), así como una carta de presentación. Con la ayuda del profesorado, deben redactar adecuadamente ambos documentos y se iniciarán en la presentación del CV en inglés.

Más adelante buscarán el vocabulario y las expresiones lingüísticas más frecuentes en el ámbito profesional de su elección, para aprender a adaptar la redacción de su CV a la empresa ofertante.

- Departamento científico-tecnológico (Matemáticas, Tecnología y Ciencias Naturales)

Este departamento dotará al alumnado de algunas estrategias de imagen profesional y diseño de CV acorde con el sector profesional al que se pretende optar. Utilizamos para ello alguna aplicación informática que facilite la presentación definitiva de su currículum para poder enviarlo posteriormente a *Recursos humanos*. También se creará un nuevo correo electrónico más profesional, independiente del personal.

- Departamento de lo social (Ciencias Sociales y Orientación)

Este departamento es fundamental para desarrollar estrategias actitudinales, practicar habilidades sociales, aprender a registrarse en los buscadores digitales de empleo más relevantes, así como analizar ofertas de trabajo concretas por sectores.

Asimismo, la orientadora será la encargada de organizar las entrevistas de trabajo como si se tratara de un departamento de Recursos Humanos en una empresa, a medida que vaya recibiendo por correo electrónico los CV de los alumnos más audaces. Es un aprendizaje muy significativo pasar por una entrevista laboral en la que el propio reclutador es alguien de confianza y amistoso que comentad e manera positiva a cada alumno sus fallos, sus puntos fuertes, y cómo mejorar la presencia en un contexto real.

Además de las sesiones desarrolladas por cada departamento, se puede enriquecer el proyecto con charlas externas impartidas por expertos del mundo laboral. Temáticas como la nueva normativa laboral, la firma de un contrato de trabajo y lo que debe incluir en el mismo, el alta en la Seguridad Social, la importancia de prepararse las preguntas ante una entrevista de trabajo, resultan sesiones muy amenas para todos. Por otro lado, la asistencia a jornadas o ferias de empleo de ámbito local o comarcal pueden ser muy estimulantes y educativas para complementar la formación recibida en el aula y hacer una aproximación a la demanda real de empleo.

3. Estancias educativas en un entorno laboral.

Una vez que se han preparado para ello, se proponen las estancias educativas en empresas o en cualquier institución relacionada con la vocación profesional del alumnado solicitante. Es la orientadora, una vez más, la que recoge las expectativas de cada uno. Las estancias tienen una duración de tres o cuatro días y se desarrollan en las primeras semanas de junio porque el alumnado ya conoce si va a obtener la Titulación en Secundaria y las empresas lo valoran positivamente.

Los alumnos que quieren participar eligen el sector o el centro donde desean realizar las estancias educativas, pero también hay un debate en el equipo docente para acordar quiénes podrán finalmente desarrollarlas. De hecho, esta fase no la van a poder completar aquellos alumnos que tengan recuperaciones finales pendientes de realización, o aquellos que por diversas razones, no hayan conseguido inspirar plena confianza al equipo docente. Esta decisión es un paso educativo más dentro del proyecto, y el alumnado lo debe conocer desde las primeras fases para no provocar rechazos o decepciones que descompensen el esfuerzo educativo realizado hasta ese momento.

Una vez confeccionado el listado, el equipo directivo pone en marcha sus relaciones institucionales para conseguir unos días de compromiso por parte de los diferentes entornos laborales. Se firman entonces los acuerdos que comprometen a la empresa, al alumno o alumna y al centro educativo y comienzan las estancias educativas en un entorno laboral. Es conveniente hacer un seguimiento desde el primer día, preguntando al alumnado y -si surge cualquier problema- también a la empresa. Pero lo más importante es la valoración final, en la que tanto el alumnado como las empresas pueden comentar con más tranquilidad sus impresiones y realizar propuestas de mejora para próximos cursos. Como colofón final, el alumnado que finaliza con éxito su estancia educativa va a recibir un Certificado especial durante el Acto de Fin de Curso, lo que ayuda al reconocimiento público ante familiares y compañeros.

Los Centros de Educación para Adultos de ámbito rural mantenemos un contacto muy estrecho con los ayuntamientos, lo que nos facilita en gran medida la cooperación con las instituciones locales, ya sean empresas de carácter privado o centros públicos. En este sentido, el apoyo de los consistorios en nuestro ámbito comarcal ha sido muy destacado en todas las etapas del proyecto.

Quisiera finalizar este artículo poniendo en valor la profesionalidad, creatividad y vocación de los diferentes equipos docentes que han venido participado a lo largo de los cinco últimos cursos en este proyecto. Con ellos hemos podido implementar muchos aspectos innovadores y gracias a ellos el proyecto ha ido creciendo y adaptándose. Asimismo, agradecer la implicación de la Concejalía de Empleo y formación de San Lorenzo de El Escorial, que nos facilita ponentes externos cada vez mejor orientados a cubrir nuestros objetivos.

Animo desde aquí a las administraciones educativas para que potencien desde sus diferentes ámbitos una formación para el empleo bien integrada en los contenidos curriculares para la educación de adultos, pues se trata de aprendizajes básicos e imprescindibles para conseguir el pleno desarrollo personal y profesional de nuestro alumnado. Nosotros hemos podido constatar que con el proyecto *Educación x Empleo* se fomenta la empleabilidad de nuestro alumnado, y eso es para nuestro CEPA un auténtico orgullo como institución educativa.

Graciela Álvarez Montero. Profesora de Biología y Geología en Enseñanza Secundaria y Directora del CEPA Pedro Martínez Gavito de San Lorenzo de El Escorial (Madrid)

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Tiempo para la nueva FP

«La nueva FP es un proyecto de mucho futuro que debe sustentarse en bases firmes y, en consecuencia, es fundamental que vaya socialmente bien arropada»

Jesús Jiménez. 02-12-2022

La nueva formación profesional está en marcha. Comenzará a implantarse el próximo curso. Con un calendario medido. Sin prisa, pero sin pausa. No conviene acelerar. Para que entre fuerte en buena vía. La de garantizar que sigue adelante. Es el futuro.

La ley orgánica de ordenación e integración de la FP (LO 3/2022) lleva desde abril en el boletín oficial. Desde entonces (desde antes) se viene trabajando en el nuevo modelo con el que se pretende (y se espera) cambiar una formación profesional que se había quedado desfasada. No solo respecto a los modelos de otros países europeos de nuestro entorno. También inadecuada para afrontar los retos que ya tenemos delante (ahí mismo)

y los que previsiblemente se presenten en un futuro inmediato. Han transcurrido los seis meses desde su entrada en vigor, los establecidos para aprobar su calendario de implantación (Disp. Final 5ª), y ahora hay poner en marcha una ley que trasciende en mucho el ámbito de lo estrictamente educativo. Conviene hacerlo con cuidado. Ni salir acelerando a tope. Ni con el freno de mano echado.

Porque el calendario tiene su miga. No se trata solo de reformar la FP; se trata de cambiarla de arriba a abajo. Y hacerlo en un período de cuatro años. Teniendo en cuenta, además, que durante un tiempo han de convivir en armonía, solapándose, lo viejo y lo nuevo. Será complicado. En este caso, especialmente, ya que intervienen actores y agentes muy diversos. Se producen importantes cambios en, al menos, tres planos superpuestos.

Uno, en los elementos integrantes del sistema de formación de profesional y en los instrumentos de gestión de ese mismo sistema. A comienzos del próximo tienen que estar fijados los contenidos y organización de los tres catálogos que ahora se configuran: el nacional de estándares de competencias profesionales, el modular de FP y el nacional de ofertas de FP. Y han de estar operativos los tres registros: el estatal de FP, el de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales e informales y el registro de centros.

Dos, en la implantación de las ofertas formativas, que comenzará el próximo septiembre al tiempo que van sustituyendo a las enseñanzas anteriores. El nuevo modelo amplía las ofertas y los itinerarios formativos. Cuatro ofertas, todas vinculadas a estándares de competencias; unas formando parte de las enseñanzas del sistema educativo, además del sistema de formación profesional, y otras no, ya que solo forman parte del sistema de formación profesional pero no del sistema educativo. Organizadas en cinco grados de manera secuencial, desde las microformaciones (Grado A) hasta los títulos y cursos de especialización (grados D y E). Y no puede olvidarse que casi toda la oferta tendrá carácter dual, general o intensiva, lo que implica cambios importantes en la organización, currículo, relación entre la persona en formación y la empresa, etc.

Y tres, en los elementos vinculados a la impartición de la nueva FP. La ejecución de las ofertas formativas se desarrollará en los centros públicos y privados del sistema de FP y en empresas u organismos equiparados. En consecuencia, ese nuevo esquema tiene repercusión directa en los actuales centros, en sus equipamientos, en su funcionamiento y en sus equipos docentes. Y también en las empresas y organismos equiparados, que deben tomar medidas para cumplir los requisitos exigidos en instalaciones y en personal (tutores de formación dual) a fin de garantizar la calidad de la formación dual que allí se imparta.

Además, implantar el nuevo y moderno modelo de FP implica muchas otras actuaciones. Señalemos sólo cuatro, de vital importancia para la credibilidad del modelo y el éxito en su gestión. Una, intervenir en el procedimiento de acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral u otras vías para que sea un procedimiento simple, claro y próximo a los ciudadanos y, desde el punto de vista administrativo, permanentemente abierto. Dos, revisar a fondo el actual sistema de orientación profesional para establecer un servicio más efectivo, con más recursos en personal, con protocolos bien definidos y con la necesaria coordinación entre centros, administraciones y otros servicios sociales. Tres, establecer un mecanismo de evaluación y calidad, de acuerdo con los principios existentes en el ámbito europeo. Y cuatro, especificar claramente el papel que cada cual debe desempeñar en la gobernanza del nuevo sistema, delimitando competencias y estableciendo cauces de colaboración y cooperación entre administraciones estatal y autonómicas (educativas y laborales), órganos colegiados (Consejo General de la FP), Mesa de Diálogo Social de la Formación Profesional, etc.

La nueva FP ya está en marcha desde hace unos años, incluso antes de probarse la nueva ley. Desde el Plan Estratégico (2018) se le dio un fuerte impulso modernizador. Entre otras muchas actuaciones, en este tiempo se ha actualizado el catálogo de títulos, se han revisado los currículos y se han dado pasos decisivos, con un muy significativo aumento en financiación, para que el nuevo modelo pueda implantarse con garantías de éxito. El camino está trazado. Pero eso no quita que, previsiblemente, haya dificultades para recorrerlo. Primero, por lo que supone de dedicación y esfuerzo administrativo, financiero y de personal en planificación, gestión y evaluación para las administraciones públicas y, de manera singular, para los centros que imparten formación profesional y sus equipos docentes. Y segundo, por lo que requiere de coordinación y cooperación entre administraciones, empresas e instituciones con responsabilidades en el ámbito laboral.

Así que, prudencia. Comenzar, sí, pero poco a poco y con paso firme. Y flexibilidad. Posibilitando que el calendario pueda ajustarse en determinadas circunstancias. Porque la nueva FP es un proyecto de mucho futuro que debe sustentarse en bases firmes y, en consecuencia, es fundamental que vaya socialmente bien arropada. Como bien se indica textualmente en el preámbulo de la nueva ley, «el buen fin de un sistema de formación profesional eficaz exige una estrecha alianza, cooperación y confianza entre tres actores: administraciones, centros y profesorado, empresas y familias» Pues eso.

Y en 2023, ¿por qué seguiremos necesitando la educación inclusiva? ¿Y para qué?

«La respuesta al porqué es evidente: porque seguimos excluyendo»

María Antonia Casanova Rodríguez. 02.12.2022

Si la organización social no resultara intrínsicamente excluyente, no serían necesarios la insistencia y el establecimiento legal de la educación inclusiva. Pero ¿se puede obligar a ser inclusivo? ¿Es posible cambiar las actitudes, las costumbres, la presión social…, que condicionan los rígidos comportamientos que impregnan la acción individual?

Por ello, se plantea en muchas ocasiones el interrogante básico: ¿cómo conseguir la inclusión en una sociedad que excluye, que separa, que segrega?

La persona nace en el seno de una familia y se relaciona, naturalmente, con su entorno, en general sin grandes problemas y, por supuesto, si estos surgen no son debidos a las diferencias individuales que pueda presentar. Entre otras cosas, porque todos somos diferentes. Y si la convivencia dependiera de que fuéramos iguales, esta no sería posible de ningún modo. Más bien habría que afirmar que la singularidad de la persona es la que favorece la conformación de grupos diversos, complementarios, enriquecedores…; en definitiva, la que constituye la base de una sociedad «posible», pues con la aportación de cada uno se puede avanzar en los variados factores que la configuran: artes, ciencias, tecnología, humanidades, relaciones personales, educación, medicina… Entre todos y para todos avanza la humanidad, sin desperdiciar talento alguno que contribuya a su mejora.

Pero, paradójicamente —y sobre todo cuando la persona llega a la edad de escolarización-, en determinados momentos y quizá por decisiones que en su día pudieron resultar útiles, pero que, en la actualidad está ampliamente comprobado su resultado contraproducente, se continúa con la intención de reunir en grupos homogéneos a las personas para su más apropiada formación, sin considerar lo provechoso de conjugar la diversidad, favorable tanto a título individual como desde un enfoque social. Un planteamiento segregador, si se aplica a cualquiera de las diferencias que se presentan en la población escolar (y en la sociedad, lógicamente), empobrece a la persona y a la sociedad. No nos cabe la menor duda. Y si la convivencia no resulta fácil en la edad adulta, menos lo será si se educa a la población por separado, sin conocerse a fondo, evitando así los prejuicios que nacen del desconocimiento mutuo.

Educar conjuntamente al alumnado de una misma nacionalidad, de semejantes características psicológicas, de «igual» sexo/género, de equivalentes talentos, con discapacidades del mismo rango, con alta capacidad intelectual, con dificultades específicas del mismo tipo…, derivará en la formación de grupos estancos, difíciles de romper en el futuro. Además, este planteamiento conduce al desconocimiento de ellos hacia los demás y de los demás hacia ellos, promoviendo la generación de «etiquetas» erróneas, pues se hace hincapié en una de las características de la persona, ignorando el resto, que son mayoría, sin duda.

Por eso sigue siendo necesaria la educación inclusiva: porque partimos de una sociedad que segrega con una naturalidad poco entendible en esta sociedad, dados los avances conseguidos en todos los órdenes de la vida, que permiten un tratamiento adecuado a las personas diferentes en grupos heterogéneos.

Y reflexionando en la causa, el porqué de la educación inclusiva, se hace obligado pasar a la consecuencia, al para qué debemos trabajar con firmeza en su consecución. También resulta evidente: para que la sociedad inclusiva sea un hecho real en el menor espacio de tiempo posible, siendo imprescindible, en este sentido, la acción firme en el enfoque del sistema educativo. La voluntad política de avanzar en este campo resulta un factor incuestionable. A nivel internacional, parece clara esta intención, al formular —dentro de la Agenda 2030- el ODS 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

Desde un punto de vista teórico, ya tenemos la educación inclusiva implantada legalmente en nuestros centros docentes. Pero no me atrevería a afirmar que esto sea un hecho en el día a día del quehacer educativo en muchos de ellos. Sobran muchas barreras, mentales y físicas, para lograrlo. Pero resulta imprescindible trabajar en educación, porque, si no se consigue en las escuelas, ¿quién se va a ocupar de trabajarla y hacerla realidad?

Debiera ser obvio el tener que justificar la necesidad de una sociedad inclusiva, pero, resumiendo mucho, diríamos que es la respuesta al derecho de la persona a realizar su propio proyecto de vida y, en general, al cumplimiento de los derechos humanos ampliamente reconocidos. Desde el enfoque social, también la sociedad tiene derecho a que cada ciudadano aporte sus saberes y talentos al quehacer conjunto, pues de otro modo perderá enormes avances posibles gracias a ellos.

Tanto desde la ética, como desde la sociología o la psicopedagogía se fundamenta la necesidad del enfoque inclusivo de la educación.

La ética nos manda adecuar nuestra conducta a los deberes sociales que se asumen desde una comunidad. Si nos referimos expresamente al código deontológico de la profesión docente, se expresa claramente que el profesorado debe ofrecer garantía del ejercicio del derecho a la educación, de la igualdad de oportunidades y de la cohesión social. Si se cumplen estos tres derechos, estaremos hablando de educación inclusiva.

La sociología nos habla de la importancia de la continuidad de la vida social del niño con su familia y sus amigos, por lo que no tiene sentido su separación escolar; además, consideremos la importancia del mutuo

conocimiento para evitar los prejuicios por desconocimiento —como ya quedó apuntado- y, en consecuencia, suprimir la falta de aceptación de determinadas personas o grupos.

La psicopedagogía pone de manifiesto numerosas —ya muy numerosas, afortunadamente- experiencias positivas de inclusión que amplían el sentido inicial de la «integración», distinguiendo entre discapacidad y diferencia y que, contando con recursos adecuados, el alumnado progresa en todos los ámbitos de su educación como persona íntegra que es. La formación del profesorado, los avances en psicología del aprendizaje, en metodologías, en modelos de evaluación, en neurociencia o en enfoques competenciales del sistema, apoyan la inclusión como planteamiento válido para toda la población, que resultará beneficiada.

Para todo esto necesitamos la educación inclusiva. Quiero recuperar aquí dos definiciones de Rodrigo Cortés, en su *Verbolario*, que, como todas las suyas, obligan a reflexionar sobre nuestras ideas y conductas:

«Integración: Absorción silenciosa de la minoría» (p. 109).

«Inclusivo: Que cuanto más especifica, más excluye» (p. 104).

No las olvidemos en nuestra actuación docente, superando los riesgos de una y otra. Ni absorciones ni etiquetas. Una sociedad equitativa para toda la población. Para eso necesitamos la educación inclusiva.

Accidentes durante excursiones escolares, ¿quién es el responsable?

Colegios e institutos se responsabilizan de la seguridad de los alumnos tanto dentro del recinto escolar como en las salidas del centro. Las asociaciones de enfermería demandan su presencia en el ámbito escolar para mejorar la asistencia de estudiantes con enfermedades crónicas y la atención a posibles accidentes

Mar Lupión Torres. 02-12-2022

Ya queda menos para la Semana Blanca y muchos centros educativos preparan ya numerosas actividades extraescolares para sus alumnos. El abanico es amplio: excursiones culturales, deportivas, a la naturaleza, etc. El denominador común en todas ellas es la necesidad de una buena planificación por parte de colegios e institutos para que el viaje se desarrolle con normalidad y se eviten accidentes o situaciones indeseables que puedan poner en riesgo la seguridad de los chicos y las chicas.

Hace unas semanas, doce alumnos de Secundaria del Colegio Franciscanas de A Coruña resultaban heridos leves en un accidente entre dos autobuses escolares acontecido cuando se dirigían a una actividad cultural. Este mismo mes, en Córdoba, un menor de 14 años fallecía tras caerse de un caballo cuando iba a practicar equitación en un centro especializado. Mismo terrible desenlace tuvo lugar a finales del curso pasado en La Puebla de Alfidén (Zaragoza), donde un niño de 11 años perdió la vida cuando se bañaba con sus compañeros de clase en unas piscinas municipales de la localidad. En todos estos casos, cabe preguntarse de quién es la responsabilidad del bienestar de los estudiantes una vez salen del recinto escolar y ante quién reclamar y pedir explicaciones en el caso de que ocurra algo.

En el caso de los centros públicos, cada alumno cuenta con un seguro que depende de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma a la que pertenezca. Para garantizar la seguridad en las salidas que se hacen, Juan Tenorio Teresa —abogado especializado en derecho administrativo de Legalitas- nos explica que han de ser validadas por el Consejo Escolar del centro antes de realizarse. Este órgano se encarga de determinar si una excursión se ajusta al programa docente. Esto implica el visto bueno de padres, profesores y alumnos.

Otro paso previo fundamental es el acuerdo expreso de padre, madre o tutor legal del alumno, que tiene que estar informado de que su hijo «va a salir del centro, dónde va a ir y por qué». Con la firma de esa autorización, se permite al alumno «llevar a cabo una actividad dirigida a una formación académica y también moral. Autorizas a que el niño o la niña haga algo que se sale de la norma regular del centro, con su horario, sus clases y su programa. Se busca que se diviertan y que tengan una mejora en su educación, tanto a nivel académico como en otras cuestiones de carácter social o de convivencia».

Cristina del Puerto, abogada especialista en derecho civil en Legalitas, añade que, durante los viajes escolares, delegamos la responsabilidad que tenemos como progenitores de cuidar de nuestros hijos al centro educativo. Advierte de la importancia de ser muy cuidadosos a la hora de proporcionar cierta información. Por ejemplo, si el alumno padece alguna enfermedad o tienen que recibir algún tratamiento médico «tendríamos que ponerlo de manifiesto. El desconocimiento por parte de los docentes puede provocar que no se adopten medidas concretas de vigilancia o cuidados sobre ese niño. La información que demos sobre nuestros hijos ha de ser lo más veraz posible para evitar que haya un daño irreversible».

¿Quién es el responsable?

Cuando se produce un accidente durante una salida escolar es importante saber por qué vía se puede solicitar que se depuren responsabilidades. En el caso de los centros privados, hablamos de responsabilidad civil «cuando no se hayan tomados las medidas diligentes para prevenir ese daño», señala Cristina del Puerto. Este supuesto se da, por ejemplo, si hay un descuido porque no se ha prestado atención a un grupo de alumnos en un momento determinado y ocurre un accidente. En caso de responsabilidad civil, habrá una indemnización

económica. Podría darse el caso de que la responsabilidad sea penal si el accidente se he producido por un motivo que se recoja en el ordenamiento penal.

Por otro lado, si se han dado todas las medidas de seguridad, pero lo ocurrido responde a una causa de fuerza mayor o un hecho fortuito, la responsabilidad no es del centro educativo porque no ha intervenido ni ha dejado de prestar esa atención a los alumnos.

En el caso de un centro de titularidad pública, la responsabilidad que se deriva es la administrativa, a través de una reclamación patrimonial a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma a la que pertenezca. Para que la administración asuma dicha responsabilidad patrimonial por los daños o lesiones, el perjudicado deberá identificar al titular, los daños ocurridos y la relación causa-efecto con el funcionamiento del servicio público recibido, fundamentado a través de todas las pruebas de las que se dispongan.

Enfermeros escolares, garantes de la salud en el ámbito de la escuela

Si volvemos dentro de los muros de los centros educativos, la enfermera o enfermero escolar es una de las figuras fundamentales a la hora de asegurar unas buenas condiciones sanitarias para los alumnos y mejorar la seguridad de las escuelas. En el mes de marzo, el fallecimiento súbito de un menor de 12 años en el instituto Sierra de Mijas de Málaga volvía a poner sobre la mesa la necesidad de disponer de atención sanitaria en la escuela. Actualmente, no existe ninguna normativa que obligue a colegios e institutos a contratar personal sanitario, a disponer de equipos de primeros auxilios o rescate ni a que los docentes tengan conocimientos en este sentido para poder atender o identificar casos urgentes.

En nuestro país, hay una ratio de una enfermera o enfermero escolar por cada 8.000 alumnos. Una cifra que contrasta con la europea: un sanitario por cada 750 estudiantes. Son datos que manejan desde el Observatorio Nacional de Enfermería Escolar a través de un mapa elaborado con otras entidades y que muestra el número de enfermeros y enfermeras en centros educativos por Comunidades Autónomas. Diego Ayuso, secretario general del Consejo General de Enfermería, nos cuenta que la única región que está apostando por este perfil profesional es la Comunidad de Madrid: «allí tenemos censadas 700 enfermeras y enfermeros. En otras autonomías, como Cataluña, Aragón, Murcia o Baleares están desarrollando un modelo mixto, en el que atienden a las escuelas desde los centros de salud a través de intervenciones puntuales». Sin embargo, desde el CGE creen que tienen el peso suficiente como para que estén presentes en jornada completa. De esta manera, según aseguran, se fortalecería el primer nivel asistencial y se proporcionaría una atención directa de los niños que tienen patologías crónicas. Además, se favorecería «la adquisición de hábitos de vida saludables, lo que se va a traducir en adultos más sanos». En otros países, como Estados Unidos, el Reino Unido o territorios del norte de Europa, las enfermeras y enfermeros escolares están plenamente integrados en el ámbito educativo, lo que les permite dar «un enfoque global y asistencia a casos agudos como accidentes, caídas o posibles paradas cardiorrespiratorias. Sobre todo, hacen énfasis en la atención primaria, la educación sanitaria y la educación para la salud».

Natividad López Langa, presidenta de la Asociación Nacional e Internacional de Enfermería Escolar (AMECE), insiste en la importancia de que los docentes estén «informados y formados»: por un lado, informados de los alumnos que padecen una enfermedad crónica, rara o incapacitante y de las posibles situaciones de urgencia que se puedan dar; por otro, es necesario que estén formados en primeros auxilios para que sepan qué hacer inicialmente ante una emergencia mientras el personal sanitario acude.

Diego Ayuso considera que los docentes tienen su propia función y no disponen de la formación académica necesaria para dar soporte asistencia, más allá de primeros auxilios: «una enfermera o enfermero escolar puede salvar sin dificultad de una situación muy crítica a un niño porque somos capaces de dar esa calidad asistencial».

Desde las asociaciones de enfermería recuerdan la importancia de su profesión durante la pandemia. De hecho, en Andalucía se crearon 500 puestos en las escuelas que ya se han eliminado. Piden que se aprenda de lo ocurrido y que se tenga en cuenta que con los sanitarios en los centros se podrán manejar situaciones de pandemia, de casos agudos o también dar un enfoque sanitario a la enseñanza para tener niños más sanos. Una función con un coste efectivo, una inversión de ahora que garantizaría, en un futuro, un retorno en gasto sanitario.