

**ÍNDICE**

[Protesta educativa por la escuela pública](#) **LEVANTE**

[CCOO denuncia que Murcia ha ordenado que la nota de Religión cuente para obtener Matrícula de Honor en Bachillerato](#) **ELDIARIO.es**

[Andreas Schleicher, creador de PISA: "Los estudiantes españoles son buenos reproduciendo contenidos, pero no aplicándolos"](#) **EL PAÍS**

[Educación anula la contratación de 5.000 profesores que dejó cerrada el Botànic](#) **LEVANTE**

[Cómo se penalizan las faltas de ortografía en la Ebau: en algunas comunidades tener 26 solo resta dos puntos](#) **EL DEBATE**

[Sémper \(PP\) celebra las enmiendas incorporadas a la Ley de Artísticas: "Si existe voluntad de acuerdo se logran avances](#) **EUROPA PRESS**

[Anpas Galegas ve el estudio de la Xunta sobre E-Dixgal «limitado» por centrarse solo en las calificaciones](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El Gobierno valenciano anuncia que anula el acuerdo para contratar a 5.000 docentes un día después de la huelga educativa](#) **EL PAÍS**

['Libertad educativa', horas lectivas, ratios y condiciones laborales: las mareas verdes se reactivan contra PP y Vox](#) **ELDIARIO.es**

[La elección de carrera, clave para la empleabilidad futura de los jóvenes](#) **EL DIARIO MONTAÑÉS**

[Sira Rego: "Vamos a plantear que la ley obligue a que los dispositivos digitales de los menores tengan un control parental"](#) **EL PAÍS**

[Familias del Ramiro de Maeztu critican la decisión "unilateral" de la Comunidad Madrid de crear una Escuela Europea Acreditada](#) **EUROPA PRESS**

[La ESO 'enriquecida' con 180 horas de refuerzo seduce ya a 130 institutos vascos](#) **DEIA**

[Elegir una carrera sin salida, la mejor opción](#) **EL PAÍS**

[El profesor expedientado de Calahorra es miembro del tribunal de las próximas oposiciones de La Rioja para docentes](#) **ELDIARIO.es**

[¿Cuántas horas hay que estudiar para aprobar la Selectividad?](#) **EL DEBATE**

[Los portátiles y tablets aumentan en 7 puntos porcentuales en los colegios y ya representan el 66% de los dispositivos](#) **EUROPA PRESS**

[Con 17 años y en la escuela de adultos: "Cuando fracasas en el instituto te dejan caer, aquí los profesores te miran como a un ser inteligente"](#) **EL PAÍS**

[España bate su récord histórico de hogares con niños en pobreza severa](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Los ciclos de FP mejor pagados al año de acabar](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El plan inicial de Ayuso para el colegio internacional dentro del Ramiro de Maeztu: 100 alumnos y un gasto de 1,5 millones](#) **EL PAÍS**

[Cuatro comunidades no habían recuperado en 2022 el gasto social previo a la crisis financiera](#) **LA VANGUARDIA**

[Sumar insta al Gobierno a coordinar con las CCAA "a la mayor brevedad" la organización de los nuevos currículos de FP](#) **EUROPA PRESS**

[Tres universidades españolas, entre las 300 mejores del mundo, según el ranking C-WUR](#) **EL DEBATE**

[La Organización de Estados Iberoamericanos, premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional 2024](#) **ABC**

[Más de la mitad de los estudiantes españoles de Bachillerato no tienen claro qué carrera estudiar, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[La enseñanza de la Constitución y los valores democráticos en la Lomloe](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno de Navarra aprueba el Decreto Foral de comedores escolares](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El Gobierno introduce por primera vez un examen tipo test en las oposiciones a los cuerpos docentes](#) **EL MUNDO**

[Más plazas públicas en FP](#) **EL PAÍS**

[El calor saca a niños y padres a la calle para pedir "aulas y no saunas" en la Región](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Cuenta atrás para la EBAU 2024: estas son las asignaturas que más preocupan a los estudiantes](#) **LA RAZÓN**

[ANPE critica que la decisión del Gobierno de no deflactar IRPF "profundiza la pérdida de poder adquisitivo" de docentes](#) **EUROPA PRESS**

[El falso debate sobre las 'nuevas' metodologías y los malos resultados escolares](#) **EL PAÍS**

[¿Cómo se aprende a hacer comentarios de texto?](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo aprende a leer nuestro cerebro: de la mecánica lectora a la comprensión](#) **THE CONVERSATION**

[El impulsor de PISA critica el "inmovilismo" del sistema educativo español](#) **MAGISTERIO**

[Romanones y el reglamento de la Inspección](#) **MAGISTERIO**

[Casi el 55% de los centros de Secundaria permiten usar el móvil con fines educativos](#) **MAGISTERIO**

[Así se forman los profesores para aprender a gestionar la salud mental de los alumnos](#) **MAGISTERIO**

[Un mantra recorre Europa](#) **educational EVIDENCE**

[Estresados](#) **educational EVIDENCE**

[El enfoque psicoafectivo: De la búsqueda de la verdad a la búsqueda de la felicidad](#) **educational EVIDENCE**

[Qué es digitalizar la educación](#) **educational EVIDENCE**

[La inspección educativa, a la espera de un decreto para armonizar la profesión](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Javier Mestre: "Las competencias sin contenidos son papel mojado, pura ignorancia"](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Fechas de comienzo y fin de las pruebas de acceso a la universidad 2024](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La inspección educativa como superyó de los docentes](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Europa, referente en educación](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez



Protesta educativa por la escuela pública

Conselleria estima el seguimiento de la huelga en 15.000 profesores (un 20%) a cuyas manifestaciones se han sumado familias y estudiantes

Se movilizan "contra los recortes" del Consell en la construcción de escuelas o las EOI, la supresión de 206 aulas, la ley de libertad educativa y el distrito único

Gonzalo Sánchez. València 23 MAY 2024

Una marea educativa salió a la calle este jueves para frenar "los recortes" del Consell de PP y Vox. La Plataforma por la Enseñanza Pública hizo manifestaciones en Alcoi, Alicante, Dénia, Castellón, Elx, Gandia, Ontinyent, Petrer, Puerto de Sagunto, Torrevieja y València, siendo esta última la más multitudinaria con 4.300 personas por la mañana y por la tarde, según Delegación del Gobierno. Además, hubo concentraciones de profesorado, familias y alumnado en cientos de centros de todo el territorio valenciano.

El seguimiento de la huelga fue, según las estimaciones de Conselleria de Educación, de un 20 % del profesorado, lo que equivale a 15.000 docentes, aunque a las manifestaciones se sumaron estudiantes y padres. Los convocantes, en cambio, hablaron de un 68 % de seguimiento, lo que serían unos 45.000 docentes. A la protesta asistieron los principales representantes de PSPV y Compromís que pidieron la dimisión del conseller de Educación.

En el caso de València, Alicante y Castelló hubo dos manifestaciones; la primera a las 11 y la segunda a las 18. Las dos movilizaciones de la capital del Turia finalizaron frente al Palau de la Generalitat.

Las reivindicaciones

Estas son las razones que los sindicatos esgrimen para la huelga, convocada solo 10 meses después de la entrada en el Gobierno de PP y Vox: la primera es la nueva ley de libertad educativa, que permitirá a los padres votar la "lengua base" en cada curso de cada centro y que, en la práctica, vuelve a un sistema similar a la doble línea en castellano y valenciano. La plataforma denuncia que esta ley "arrinconar el valenciano", en línea con varios informes de la UV o la Universidad de Alicante, que alertan de un retroceso de la lengua y dicen que la



ley puede ser "un golpe de gracia al valenciano". Conselleria, por contra, reivindica que buscan promocionar la lengua pero "sin imposición".

Otra razón es la entrada en vigor del distrito único escolar, que permitirá a las familias elegir cualquier centro de su localidad en lugar de verse limitadas por el sistema de puntos a los colegios del barrio en el que residen. Varios estudios de la OCDE, la Universitat de València o Save The Children concluyen que este modelo aumenta la brecha entre alumnado rico y pobre, beneficia a la escuela concertada y crea "escuelas gueto", motivo por el cual la plataforma pide su retirada.

Paralización de Edificant

Los recortes presupuestarios en algunos ámbitos son otro campo de batalla que ha alimentado las movilizaciones. El primero que denuncian es el aplicado al Plan Edificant, de construcción de colegios e institutos públicos. Según los presupuestos de la Generalitat, Educación recorta esta partida en 120 millones de euros, un 40 % menos que el año pasado, lo que deja decenas de obras en el aire.

El presupuesto en Formación Profesional cae también un 50 %, de 109 a 55 millones. Además, Educación anunció recientemente que cerrará 206 aulas de Infantil y Primaria para el curso que viene por "la baja natalidad".

Por otro lado, denuncian los recortes en las Escuelas Oficiales de Idiomas. El Stepv, sindicato mayoritario, estima que afectarán a 8.500 estudiantes, 244 grupos y 61 docentes. Conselleria, sin embargo, habla de "reorganización" y explica que casi la mitad de los grupos de las EOI no cumplían con la ratio mínima de alumnos, especialmente en idiomas como el euskera, ruso, chino o rumano, de ahí que se "concentren" grupos en base a la demanda.

"Más enseñanza, menos tauromaquia"

La manifestación matutina recorrió todo el centro de València, con parada en Las Corts y final frente al Palau de la Generalitat. Durante la protesta, docentes y familias cantaron "más enseñanza, menos tauromaquia", una referencia a la iniciativa presentada ayer por Vox en el Congreso en defensa de la tauromaquia, y que fue encabezada por el vicepresidente del Consell (y extorero) Vicente Barrera.

Vox propone promocionar la tauromaquia en la televisión pública e incluir la crianza del toro bravo en los planes educativos, algo que los docentes concentrados este jueves rechazan de plano.

En la tarde, las manifestaciones fueron similares, con las Escuelas Oficiales de Idiomas clamando contra los recortes y por una "educación pública y de calidad". Los docentes de Ética, a los que se le recortan varias horas de clase, también pidieron que se revierta esta decisión educativa.

Otras reivindicaciones que los sindicatos denunciaron exceso de burocracia en los centros, mejorar las retribuciones del profesorado (son los peor pagados de toda España), dotar a los centros de personal especializado para atender la salud mental del alumnado, reducir las ratios o mejorar la convivencia y las condiciones del alumnado con necesidades especiales. Otras reivindicaciones son la reducción de horas de docencia para los profesores mayores de 55 años o un plan para reducir las agresiones de estudiantes contra el profesorado.

"Huelga política"

"No creo que sea casualidad que la huelga se haya convocado el día anterior al inicio de campaña de las elecciones europeas". En estos términos se expresó el conseller de Educación José Antonio Rovira (PP) el martes, cuando acusó a los sindicatos de organizar una "huelga política" y tras reunirse con la Plataforma por la Enseñanza Pública. Partido Popular y Vox se unieron al conseller con sendas declaraciones ayer en una sesión de control en Las Corts en la que imperó la tensión.

Rubén Pacheco, presidente de la confederación de Ampas Gonzalo Anaya aseguró que la plataforma "no estamos en esos cálculos". "Nuestra prioridad es la calidad de la escuela pública de nuestros hijos e hijas".

Marc Candela, coordinador del sindicato Stepv (mayoritario en la enseñanza pública) reclamó "la retirada de la ley de libertad educativa" porque "lo único que hace es arrinconar al valenciano de la enseñanza".

La Plataforma por la Enseñanza Pública criticó que "estamos volviendo a los años más oscuros de los Gobiernos del PP: dismantelar la enseñanza pública y favorecer la concertada, relegar al valenciano hasta que se exinga y sobecargar de faena al profesorado".

PSPV y Compromís, por su parte, han apoyado las manifestaciones y la necesidad de la huelga ya que ven a la educación pública «amenazada».

CCOO denuncia que Murcia ha ordenado que la nota de Religión cuente para obtener Matrícula de Honor en Bachillerato

El Ministerio apunta que para las matrículas de honor debe aplicarse una media normalizada sin incluir religión al ser un procedimiento en el que el alumnado entra en concurrencia y los que no cursan esa asignatura estarían en desventaja

Erena Calvo / Daniel Sánchez Caballero 23 de mayo de 2024

La Consejería de Educación murciana, a través de Ordenación Académica, ha dado instrucción a los centros de Secundaria para que tengan en cuenta la calificación de Religión en el cálculo de la nota media para conceder matrícula de honor en la etapa de Bachillerato. Así lo ha denunciado el sindicato Comisiones Obreras (CCOO), que asegura que el Gobierno de Murcia está incumpliendo el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del Bachillerato, que establece que la calificación de Religión no puede computarse cuando los expedientes del alumnado deban entrar en concurrencia.

“Desde el momento en el que el número de matrículas de honor que puede otorgar un centro está limitado -a un 10% del alumnado-, existe una concurrencia competitiva entre los expedientes académicos”, y no debería estar “condicionada” por el hecho de haber cursado, o no, Religión, ha explicado a elDiario.es Región de Murcia, Jorge Castillo, secretario de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de Comisiones.

“Este curso nos hemos encontrado con esta instrucción de inspección, que es una directriz de Ordenación Académica, y nos parece escandaloso”, ha señalado. “Va en contra del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas porque no se puede computar esa asignatura para una media que conlleve una concurrencia, y las matrículas de honor lo son”. Según Castillo, “muchos centros y docentes se han mostrado muy sorprendidos con esta nueva indicación”.

La Federación de Enseñanza de CCOO Región de Murcia ha denunciado en múltiples ocasiones el empeño “desleal” de la administración educativa regional “por no aplicar o minimizar los efectos de la LOMLOE” en la Región. En lo que respecta a la materia de Religión, el Ejecutivo regional “ya ha ido bastante más lejos de lo que marca la normativa estatal de currículo al introducir en Bachillerato la Atención Educativa como materia alternativa a la Religión que debe ser evaluada y calificada, obligando con ello a los alumnos que no cursan Religión a permanecer una hora más en el centro”. Las calificaciones de Atención Educativa, sin embargo, no computan a efectos de promoción ni titulación; ni para calcular la nota media de la etapa.

Para Jorge Castillo Alonso, “con esta nueva vuelta de tuerca se están traspasando límites intolerables y se están conculcando principios constitucionales como la libertad de conciencia o la aconfesionalidad del Estado”.

Acciones legales

Por ello, han solicitado a la Consejería de Educación modificar el criterio trasladado a los centros sobre el cálculo de la nota media a efectos de poder obtener matrícula de honor. En caso contrario, aseguran, el sindicato estudiará la posibilidad de emprender acciones legales. Así mismo el sindicato lamenta tanto la deriva “ultra” del Gobierno Regional en esta materia como la falta de ambición de la LOMLOE y los reales decretos que la desarrollan, “a la hora de progresar hacia una educación laica, rigurosa y científica que elimine cualquier rastro de confesionalidad de los currículos educativos”.

Consultada por este periódico, la Consejería de Educación se ha remitido al Decreto 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y que establece en el artículo 34 que “los equipos docentes de segundo curso de Bachillerato podrán conceder de manera colegiada una matrícula de honor a aquellos alumnos que hayan obtenido como nota media de la etapa una calificación igual o superior a 9”.

Reconocimiento a la excelencia académica

En la nota media se incluyen todas las asignaturas, continúan las mismas fuentes, al tiempo que puntualizan que en la nota media normalizada no se incluye Religión, pero esa nota media normalizada sólo se utiliza para el acceso a otras enseñanzas, como la universitaria (EBAU), y para la concesión de becas. “La matrícula de honor no es una beca, es un reconocimiento a la excelencia académica del alumno”, apuntalan.

El Ministerio de Educación, sin embargo, ha confirmado que la nota media de Bachillerato incluye todas las materias, incluida Religión, “pero para todo lo que sea concurrencia competitiva como la EBAU o las matrículas de honor debe aplicarse una media normalizada sin incluir la asignatura de Religión”, según un portavoz, que cita la disposición adicional primera del Real Decreto de Bachillerato 243/2022, de 5 de abril, y recuerda que una norma autonómica no puede contravenir dicha normativa.

Desde la plataforma regional Docentes Unidos han llamado la atención sobre el “agravio comparativo” que supone tener en cuenta la nota de Religión y no la de Atención Educativa para la media de Bachillerato, “teniendo en cuenta que esto puede marcar la diferencia entre acceder o no a la gratuidad en la matrícula en el primer curso de la carrera”. Por tanto, “creemos que es, de facto, una nota competitiva puesto que discrimina al alumnado que no cursa esta materia”.



EL PAIS

ENTREVISTA

Andreas Schleicher, creador de PISA: “Los estudiantes españoles son buenos reproduciendo contenidos, pero no aplicándolos”

El responsable de Educación en la OCDE defiende una limitación de los dispositivos digitales en las aulas: “Las formas más tradicionales crean un aprendizaje más profundo”

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 24 MAY 2024

La voz y los consejos de Andreas Schleicher son de los más buscados y respetados por los gobiernos. Su nombre puede ser poco conocido, pero decir que es el padre de PISA lo cambia todo. El creador de la evaluación educativa internacional más influyente apunta que la receta para mejorar los resultados no pasa por hacer más horas o por aulas con ratios más bajas, sino hacer la profesión de docente más atractiva, con profesores más implicados, una financiación mejor focalizada y una limitación de los dispositivos tecnológicos. Este matemático alemán y director de Educación en la OCDE visita estos días Barcelona para reflexionar, en el marco de la reunión anual del Círculo de Economía, sobre cómo transformar la escuela actual para construir un mejor futuro. “Las escuelas de hoy son la economía de mañana. Las escuelas de hoy son la sociedad de mañana”, resume.

Pregunta. ¿Cómo valora los resultados de España en el último informe PISA?

Respuesta. Lo que más me preocupa de España es que los estudiantes no sean buenos en los aspectos claves. Los estudiantes españoles son buenos reproduciendo contenidos, pero no aplicándolos o utilizando lo que saben de forma creativa. El problema no es tanto que bajen los resultados, sino que el sistema es débil en las partes que son de creciente importancia. Y esto no es debido solo a la pandemia, hay otros factores.

P. ¿Cuáles son esas otras causas?

R. Hemos detectado en España una disminución en el apoyo a los docentes. Los jóvenes a menudo sienten que sus profesores no entienden quiénes son, qué quieren llegar a ser, y no tienen tiempo para relacionarse con sus alumnos, trabajar con ellos individualmente y comprenderlos. También vemos que ha bajado el apoyo de los padres, parecen estar menos comprometidos con la educación de sus hijos. Y creo que esa no es una buena tendencia. La educación sólo puede tener éxito con una sociedad como conjunto en que todo el mundo ejerce su rol, padres incluidos. Y ello en un momento en que vemos que la tecnología está teniendo un gran impacto en los resultados de los estudiantes en España, que se distraen con sus teléfonos inteligentes en la escuela.

P. ¿Qué ayudaría a mejorar los resultados?

R. La relevancia de la educación. Hay alumnos que sienten que lo que aprenden en la escuela no tiene nada que ver con sus vidas, con su futuro. Si simplemente se sientan en el aula a aprender para un examen, no es buena energía. Así que la enseñanza debe estar más enfocada en nuevos métodos, basados en proyectos y resolución de problemas. Y los profesores no tienen que ser solo buenos instructores, también deben ser buenos mentores, entrenadores y diseñadores creativos de entornos de aprendizaje innovadores. Necesitamos un nuevo tipo de docente, que comprenda a sus alumnos, que se relacione con ellos, entienda su contexto familiar. Es un tipo de profesor muy diferente hoy en día. La tecnología ya hará el trabajo de aportar el contenido; en cambio, los profesores deben asumir más el papel humano, de contacto con el alumno.

P. En algunas ocasiones, la figura del docente está muy cuestionada. ¿Cómo se puede mejorar esta imagen?

R. Es interesante porque en España los salarios son bastante atractivos, en comparación con otros países de la OCDE, pero no es una profesión ni una carrera intelectualmente atractiva. Los docentes no tienen tiempo suficiente para trabajar con los estudiantes fuera del aula ni relacionarse con ellos. Y para hacerla más atractiva no depende tanto del aspecto financiero, sino del perfil laboral y de la organización del trabajo. Hay que cambiar el tipo de trabajo.

Necesitamos un nuevo tipo de docente, que comprenda y se relacione con sus alumnos

P. ¿Y esto cómo se consigue?

R. Con un cambio en la organización del trabajo, la responsabilidad que tienen los profesores, la cultura de la colaboración. Por ejemplo, en el norte de Europa, los profesores están bien preparados, pero continúan estudiando en la escuela: observan las clases de los demás, evalúan las clases de los demás... Hay un clima de colaboración en la escuela.

P. Hay voces que aseguran que una alta presencia de inmigrantes influye en los resultados.

R. Es una realidad muy común en muchos países, pero los sistemas educativos deben encontrar cómo dar respuesta, y ello pasa por una enseñanza más personalizada. Los estudiantes inmigrantes comportan un reto, pero también oportunidades, ya que a veces tienen una mayor motivación para estudiar. Canadá es un buen

ejemplo: si eres un estudiante migrante, el profesor te invita a que expliques cómo es tu cultura. El alumno aporta nuevas experiencias y conocimientos. La población estudiantil se volverá más diversa y el profesor no puede impartir una lección para todos, debe adaptarse a las diferentes necesidades.

Pero no hay relación entre el porcentaje de inmigrantes y los resultados en PISA. Es más relevante el país de destino que el origen del alumno. Si pones un estudiante de Bolivia en Canadá, tendrá mejores resultados que si lo pones en Estados Unidos. Y un estudiante de Afganistán en Suiza obtendrá mejores rendimientos que en Alemania. Hay muchos países que han sabido sacar provecho del talento de los inmigrantes.

P. ¿Cómo se puede asegurar la igualdad de oportunidades?

R. Aquí hay más un tema de aspiración, de hacer ver a los estudiantes que su futuro es importante. Tú no puedes ser lo que no puedes ver. Si vienes de una familia acomodada, siempre tendrás las puertas abiertas y la gente te ayudará. Pero si vienes de un entorno vulnerable, a menudo solo tienes una oportunidad en la vida: encontrar un buen maestro y una buena escuela. Y si pierdes ese tren, todo en la vida irá en tu contra, porque sin una buena educación no logras un buen trabajo ni una red social de apoyo. Por eso la segregación escolar es tan venenosa para el sistema educativo.

En España se abocan muchos recursos en el sistema, pero estos deben destinarse adonde más efecto puedan causar. La financiación no debería ser la misma para todas las escuelas, debería depender del perfil de escuela. ¿Cómo se pueden atraer a los profesores más talentosos a las aulas más difíciles? ¿Cómo hacer que a un profesor le resulte atractivo enseñar a los estudiantes más desfavorecidos, en lugar de ir a una escuela más cómoda? Ello depende del diseño de carreras y aspiraciones profesionales. Por ejemplo, en Shanghái, si alguien quiere ser director de una escuela de alto rendimiento, primero debe ayudar a mejorar un centro de bajo rendimiento, y así logran las personas más motivadas para que puedan contar con las mejores personas, las personas más motivadas.

No hay relación entre el porcentaje de inmigrantes y los resultados en PISA

P. En España hay sectores que está atribuyendo los malos resultados a las nuevas pedagogías.

R. Yo soy científico de formación y a menudo veo que la ciencia se enseña como si fuera una religión, haciendo creer en una teoría y dar ejercicios para practicar. Pero esto no tiene nada que ver con la ciencia, no se trata de reproducir conocimiento, se trata de cuestionar el conocimiento. La escuela debe enseñar a hacer un experimento, no dar directamente el resultado. Hay que fomentar la curiosidad, el espíritu crítico; los alumnos deben tener sus propios proyectos, sus propias ideas y tener espacio para experimentar.

P. Usted defiende que la ratio de alumnos por aula no es tan importante.

R. Exacto, creo que en España el tamaño de la clase está sobrevalorado. La gente se piensa que las clases pequeñas tienen un efecto, pero no hay evidencias de ello. Se logra mucho más en una clase grande, pero donde cada estudiante pueda estar 5 o 10 minutos con el profesor. El truco es que con este sistema necesitas menos profesores en el aula y mientras tanto los docentes tienen más tiempo para hacer otras cosas.

P. Uno de los puntos flojos es la comprensión lectora. ¿Cómo se puede mejorar el hábito y el gusto de leer?

R. En la era digital, solo leemos pequeños mensajes. Pero PISA puso de relieve un aspecto curioso: ¿Quién es bueno en el uso de computadoras y en distinguir hechos de opiniones? Son los estudiantes que leen libros de 100 páginas o más, porque tratan con argumentos complejos. Pero esto está desapareciendo. Tenemos una especie de cuchara que alimenta a la gente con pequeños fragmentos de información.

Un alumno vulnerable solo tiene una oportunidad: encontrar un buen maestro y una buena escuela

P. Y aquí las pantallas son las grandes competidoras.

R. Sí, uno de los grandes problemas es que la tecnología está haciendo la lectura más superficial y los estudiantes usan los teléfonos en clase, y son una barrera en el aprendizaje.

P. ¿Es necesaria más educación digital?

R. A veces lo analógico puede ser la mejor educación digital. Nuestros datos muestran que leer de una manera tradicional, con argumentos complejos, puede preparar mejor a los estudiantes para el mundo digital que simplemente pasar tiempo frente a una pantalla.

P. Entonces, ¿limitaría la digitalización de las aulas?

R. Creo que la mejor tecnología en educación es una tecnología que esté presente pero no sea visible. Las formas más tradicionales crean un aprendizaje más profundo. Y las pantallas lo que provocan es un aprendizaje más superficial. En un mundo digital, lo más importante es la habilidad de distinguir hechos de opiniones o gestionar la complejidad.

Leer de una manera tradicional prepara mejor a los estudiantes para la era digital

P. ¿Le preocupa los efectos de la Inteligencia Artificial?

R. Creo que no tiene un poder mágico. Solo amplificará las buenas ideas y prácticas, pero también las malas. Soy optimista y creo que tenemos buenos profesores, que entienden el potencial de estas herramientas y que las usarán bien.

P. ¿Qué novedades traerá la próxima edición de PISA?



R. Mediremos cómo aprenden los estudiantes. El alumno realizará un ejercicio y el ordenador verá cómo aprende.

P. ¿Cómo ve el poder que tiene el informe PISA?

R. PISA es importante porque no se puede mejorar algo que no se ve. Y no te dice lo que debes hacer, sino lo que otros han hecho para mejorar los resultados. PISA da ojos y orejas para ver el mundo y la decisión sobre qué hacer es una cuestión política.

P. ¿Qué ha pasado con Finlandia?

R. Finlandia obtuvo buenos resultados en el año 2000, pero el mundo ha cambiado y el sistema no ha sabido adaptarse a esos cambios. El éxito no dura para siempre. Hay que renovarse constantemente, porque lo que funciona hoy no lo hará mañana.



Educación anula la contratación de 5.000 profesores que dejó cerrada el Botànic

Conselleria ha denunciado el acuerdo por "carecer de los controles necesarios"

Gonzalo Sánchez. València 24 MAY 2024

La Conselleria de Educación comunicó este viernes a los sindicatos la denuncia del acuerdo de plantillas firmado el año pasado por el Botànic para la contratación de 5.000 profesores este curso. Así, la incorporación de 1.900 docentes de secundaria y 3.000 de Infantil y Primaria queda anulada.

La decisión se tomó, según explica el departamento de Campanar, tras "analizar el acuerdo y comprobar que carecía de los controles necesarios, de los informes de impactos oportunos y de presupuesto para su aplicación". Así, tras una solicitud formulada por la Dirección de Personal Docente a la Abogacía de la Generalitat, esta ha concluido que "es nula de pleno derecho".

El Botànic dejó firmado este acuerdo de plantillas in extremis antes de las elecciones, y lo cerró tras haberlas perdido. El acuerdo fue firmado por unanimidad de todos los sindicatos. La orden de plantillas de infantil, primaria y educación especial preveía la contratación de 3.000 maestros el curso que viene y centraba su refuerzo sobre todo en los especialistas (inglés, por ejemplo), y en la educación especial. De estas 3.000 plazas, 2.200 serían de nueva creación y las 800 restantes la estabilización de trabajadores de refuerzo.

La orden de plantillas de secundaria preveía contratar 1.900 docentes. Entre sus novedades estaba la reducción de las ratios de orientadores, que pasa de 700 a 400 alumnos y aumentar las horas de tutoría y de refuerzo para los estudiantes. De media, suponía que cada instituto recibiría cinco profesores nuevos. La medida estaba pensada para que los institutos pudieran cubrir bien las nuevas necesidades educativas derivadas del nuevo currículo de la ESO. Por eso recogía un aumento de las horas lectivas semanales de las especialidades de Matemáticas A y B en cuarto de la ESO. El incremento era de 4 horas a la semana para los centros con 5 grupos y 8 horas semanales para los que tienen más de cinco.

"Seguridad jurídica"

Al respecto, el secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, consideró que la actual Conselleria "no tiene más remedio que denunciar este acuerdo para garantizar un marco de seguridad jurídica para el profesorado y por eso vamos a dejarlo sin efecto". "Eso no quiere decir que no haya plantillas adecuadas en los centros, todo lo contrario, las plantillas están garantizadas", subraya.

"Es importante para el profesorado --continúa-- que haya un marco jurídico adecuado para garantizar su seguridad en el futuro, cosa que con el marco jurídico empleado por el anterior gobierno no existe. Por eso nos vemos obligados a dejarlo sin efecto".

Según informan fuentes de Educación, el informe de la Abogacía destaca que "los criterios adoptados y la ampliación de las plantillas comprometen créditos plurianuales que alcanzan a toda la legislatura" y que "resulta evidente que dicha decisión afecta a la programación de la política de inversión educativa que, por su trascendencia y alcance, parece exceder de lo que debe considerarse un despacho ordinario".

"Similar" al Plan Edificant

"Nos encontramos con una situación similar a la ocurrida con los expedientes del Pla Edificant que también fueron firmados por el Botànic estando en funciones, excediendo así las competencias y comprometiendo partidas presupuestarias para el Gobierno actual", ha explicado el secretario autonómico de Educación.

El acuerdo de plantillas fue firmado por la Conselleria que entonces dirigía Raquel Tamarit y los sindicatos, a los que se ha dado cuenta esta mañana de la denuncia.

McEvoy ha explicado que según la memoria económica que acompañó el Acuerdo de Primaria en el 2023 "se utilizaron recursos reservados para el Programa de Acción para la Mejora (PAM), y para el 2024 se previeron también fondos reservados para el citado programa, en concreto el doble".

"Hay que recordar que el PAM es un programa anual que depende de la dirección general de Innovación e Inclusión Educativa, y por el que se dota a los centros para llevarlo a cabo de unos recursos personales, que nada tiene que ver con el acuerdo de plantillas".

"La voluntad de la Conselleria es dialogar y negociar con las fuerzas sindicales para conseguir un acuerdo de plantillas bien hecho, con los informes pertinentes, el presupuesto y las garantías jurídicas necesarias y esperamos dar los primeros pasos con los sindicatos en los próximos días con la convocatoria de una Mesa Sectorial y la elaboración de una orden que mejore el acuerdo", ha concluido.

EL DEBATE

Cómo se penalizan las faltas de ortografía en la Ebaú: en algunas comunidades tener 26 solo resta dos puntos

En otras, por el contrario, cinco faltas equivalen a la suspensión directa del examen

Sandra Ordóñez. 24/05/2024

La falta de homogeneidad en los exámenes es, posiblemente, la principal queja que año tras año se repite en lo que se refiere a la Ebaú o Selectividad, que tendrá lugar durante la primera quincena de junio.

Al ser la elaboración de las pruebas competencia de las comunidades, cada una fija distintos criterios para ellas, y esto va del nivel de dificultad al número de faltas de ortografía que se permiten y su manera de afectar a la nota final.

La penalización, como decimos, depende del territorio, pero suele ser de entre 0,1 y 0,5 puntos por falta, aunque también depende de la gravedad de la misma y el tipo de error (errores en el uso de mayúsculas; confusión de letras, como b/v o g/j; falta de acentuación...).

En este sentido, algunas comunidades también establecen incluso un límite de puntos que se pueden restar por este tipo de errores, además de que en ciertas asignaturas, como Lengua y Literatura, la norma es más estricta.

El Ministerio de Educación y las comunidades han acordado establecer un marco más específico para la Selectividad a partir de 2025. Con él, las faltas ortográficas y gramaticales penalizarán hasta un 10 % de la nota. No obstante, algunos de los criterios actuales, vigentes para las pruebas de este año, son los siguientes:

- Andalucía: Se descuentan 0,25 puntos cada tres faltas, con un límite máximo de 0,75 en total.
- Aragón: No concreta, pero sí que fija un máximo de un punto menos por faltas de ortografía.
- Asturias: Se descuentan 0,1 puntos a partir de la tercera falta y un máximo de dos puntos por este motivo.
- Baleares: Descuenta 0,25 puntos cada cinco fallos a partir del quinto, sin tope máximo.
- Canarias: 0,2 puntos a partir de la tercera falta, y fija el tope a restar de la nota final en dos puntos.
- Cantabria: Resta 0,25 puntos por falta, poniendo el límite en 1,5.
- Cataluña: 0,1 puntos por falta, sin límite.
- Castilla y León: Al igual que Cantabria, 0,25 por falta, pero amplía el máximo a 3 puntos.
- Castilla-La Mancha: Un punto por cada tres faltas, sin límite.
- Comunidad Valenciana: Misma norma que Castilla y León.
- Extremadura: 0,5 puntos por falta, sin límite.
- Galicia: 0,1 puntos por falta, con un máximo de dos puntos por examen.
- Comunidad de Madrid: 0,5 puntos a partir de la segunda falta, con un tope de 3 puntos de penalización por examen.
- Murcia: 0,5 puntos desde la tercera falta, con un límite máximo de tres puntos por examen.
- Navarra: 0,25 puntos por más de cinco faltas, y un máximo de un punto por examen.
- La Rioja: No concreta cuánto penaliza y por cada cuántas faltas, pero sí que establece un máximo de un 20 % de la nota final.
- País Vasco: No concreta cuánto penaliza y por cada cuantas faltas, pero sí que establece un límite de dos puntos.

Tal y como puede apreciarse, el criterio es muy dispar: desde las comunidades más exigentes como Extremadura y Castilla-La Mancha, donde además se suspende el examen con cinco o más faltas de ortografía, hasta otras como Navarra, Baleares o Andalucía, que son las más permisivas con diferencia. En Baleares, por ejemplo, si se cometen 26 faltas de ortografía solo se restan dos puntos de la nota final.



Sémper (PP) celebra las enmiendas incorporadas a la Ley de Artísticas: "Si existe voluntad de acuerdo se logran avances"

MADRID, 24 May. (EUROPA PRESS) - El vicesecretario de cultura del Partido Popular, Borja Sémper, ha celebrado que se hayan incluido enmiendas registradas por su formación en el Senado a la Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores, aprobada definitivamente este jueves en el Congreso de los Diputados.

Así lo ha manifestado Sémper durante su visita a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando con motivo de la aprobación de la Ley de Enseñanzas Artísticas y en la Semana de la Educación Artística declarada por la UNESCO.

El vicesecretario popular ha aprovechado la visita para agradecer a la Real Academia su destacada contribución a la formación de artistas y a la difusión del patrimonio histórico español, "desde una de las instituciones artísticas de más larga trayectoria y mayor vigencia cultural en España, inaugurada en 1752". "La Real Academia cuenta con un importante fondo documental y bibliográfico en su Biblioteca: más de 80.000 libros, 10.000 fotografías o 12.000 partituras", ha enfatizado Sémper.

A ese respecto, el vicesecretario del PP ha subrayado la importancia de "proteger el patrimonio compartido en tiempos de incertidumbre", en referencia tanto a actos vandálicos en espacios públicos como a los países en conflicto. Con motivo de la aprobación de la Ley de Enseñanzas Artísticas, incorporando decenas de enmiendas del Partido Popular consensuadas con otras fuerzas políticas, Sémper ha destacado que "cuando existe voluntad de acuerdo e interés general, se logran grandes avances".

Sobre la propia Ley, que regula las Enseñanzas Artísticas Superiores, las Enseñanzas Profesionales, y normas comunes a ambas, Sémper ha incidido en novedades como "la regulación del título de técnico y técnico superior para las enseñanzas artísticas de música y danza, la inclusión de los videojuegos, las artes circenses y la escritura creativa como nuevas enseñanzas artísticas superiores o un mayor impulso a la internacionalización de las Enseñanzas artísticas y el fomento del conocimiento y el uso de lenguas extranjeras".

Finalmente, ha destacado que las enmiendas del PP han asegurado el compromiso del Gobierno "en la financiación de esta Ley para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes". "Solo así, con recursos, lograremos una cultura para todos, realmente inclusiva; un compromiso del Partido Popular", ha concluido.

La Voz de Galicia

Anpas Galegas ve el estudio de la Xunta sobre E-Dixgal «limitado» por centrarse solo en las calificaciones

Reclaman que se midan más cuestiones y conocer si, por ejemplo, ha mejorado las competencias digitales del alumnado

LA VOZ. 24 may 2024

La federación Anpas Galegas ha considerado de «limitado interese» el estudio presentado por la Consellería de Educación sobre el rendimiento del alumnado con y sin E-Dixgal (el sistema de libro electrónico que la Xunta ofrece a los centros educativos). Lo ven incompleto, al centrarse únicamente en las calificaciones obtenidas por estudiantado que estudió con este sistema y otro que estudió sin él.

«O que nos presentan simplemente é un estudo comparativo do rendemento escolar medido en termos de cualificacións nun curso escolar concreto, o que aínda é peor se pensamos que os procedementos e niveis de esixencia na avaliación empregados no marco de cada centro poden ser distintos, o que dificulta a comparación», señalan.

Critican, por exemplo, que el análisis divulgado por la Xunta se limite a comparar notas, y no indique, por ejemplo, si el alumnado que utilizó el libro electrónico mejoró en su competencia digital. Y muestran su extrañeza por que la conclusión sea que las diferencias entre los centros que utilizan ese sistema son «irrelevantes». «Entón, para que facemos funcionar ese "programa estrela" da consellaría, para chegar ao mesmo lugar logo dun investimento económico de gran calado, e dun esforzo enorme do alumnado e das familias?», se preguntan.

Anpas Galegas reclama que el análisis sobre la implantación de E-Dixgal incluya otros elementos, más allá del puro rendimiento escolar medido a través de las notas, como por ejemplo los usos que se le dan, el papel de este sistema en la inclusión educativa o la atención a la diversidad, el desarrollo del trabajo cooperativo o interdisciplinar e incluso la satisfacción de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Por todo ello, consideran que tras la presentación del estudio continúan «sen saber nada» de ese programa. «Non abonda coa garantía de que non prexudica, nin beneficia non o esquezamos, ao boletín de notas do

estudiantado galego. É necesario que avalíe coa extensión e profundidade que merece calquera cambio no ensino público».

Aunque la federación reconoce necesaria e imparable la modernización de la enseñanza, concluyen que tras las explicaciones de Educación mantienen la misma duda que tenían: «Se E-Dixgal está respondendo a ese obxectivo, e se realmente é unha ferramenta útil para o desenvolvemento integral e completo da nosa xuventude».

EL PAÍS

El Gobierno valenciano anuncia que anula el acuerdo para contratar a 5.000 docentes un día después de la huelga educativa

La Consejería asegura que el pacto firmado con los sindicatos por el Consell de izquierdas, cuando estaba en funciones, carece de los “controles necesarios”, “informes de impacto y de presupuesto”

EL PAÍS. Valencia - 25 MAY 2024

La Consejería de Educación, Universidades y Empleo ha denunciado este viernes el acuerdo de plantillas firmado el pasado año con los sindicatos por el anterior Gobierno de izquierdas, formado por el PSPV-PSOE, Compromís y Unides Podem, cuando estaba en funciones, y lo deja sin efecto. El acuerdo incluía la contratación para los cursos 2023-24 y 2024-2025 de 5.000 docentes, 3.000 para las plantillas de Infantil, Primaria y Educación Especial, y cerca de 2.000 para Secundaria, entre puestos de nueva creación (la mayoría) y la estabilización de los refuerzos. El anuncio de la anulación por parte del Consell, gobernado por el PP y Vox, se produce un día después de la huelga de la educación no universitaria que sacó a las calles de diversas ciudades valencianas a miles de personas.

La decisión de Educación se ha tomado tras analizar el acuerdo y comprobar que carecía de los controles necesarios, de los informes de impactos oportunos y de presupuesto para su aplicación, según informa la Consejería. La Abogacía de la Generalitat, tras una solicitud formulada por la Dirección de Personal Docente, ha concluido que se trata de una “disposición de carácter general que es nula de pleno derecho”.

El secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, ha explicado que la actual Conselleria “no tiene más remedio que denunciar este acuerdo en busca de garantizar un marco de seguridad jurídica para el profesorado” y por eso procederán a “dejarlo sin efecto”. “Eso no quiere decir que no haya plantillas adecuadas en los centros, todo lo contrario: las plantillas están garantizadas”, ha precisado.

Para McEvoy “es importante para el profesorado que haya un marco jurídico adecuado para garantizar su seguridad en el futuro, cosa que con el marco jurídico empleado por el anterior gobierno no existe. Por eso -ha remarcado- nos vemos obligados a dejarlo sin efecto”.

El informe de la Abogacía destaca que “los criterios adoptados y la ampliación de las plantillas comprometen créditos plurianuales que alcanzan a toda la legislatura” y que “resulta evidente que dicha decisión afecta a la programación de la política de inversión educativa que, por su trascendencia y alcance, parece exceder de lo que debe considerarse un despacho ordinario”.

“Nos encontramos con una situación similar a la ocurrida con los expedientes del Pla Edificant que también fueron firmados por el Botànic estando en funciones, excediendo así las competencias y comprometiendo partidas presupuestarias para el Gobierno actual”, ha añadido el secretario autonómico de Educación.

El acuerdo de plantillas fue firmado por la Conselleria, bajo la dirección de Raquel Tamarit, de Compromís, y los sindicatos, a los que se ha dado cuenta este viernes por la mañana de la denuncia.

McEvoy ha explicado que según la memoria económica que acompañó el Acuerdo de Primaria en el 2023 “se utilizaron recursos reservados para el Programa de Acción para la Mejora (PAM), y para el 2024 se previeron también fondos reservados para el citado programa, en concreto el doble”. “Hay que recordar que el PAM es un programa anual que depende de la dirección general de Innovación e Inclusión Educativa, y por el que se dota a los centros para llevarlo a cabo de unos recursos personales, que nada tiene que ver con el acuerdo de plantillas”, ha añadido. La consejería volverá a negociar con los sindicatos.

El sindicato mayoritario, STEPV, ha interpretado la medida como un intento de “recortar” las plantillas de docentes. Ha explicado que la Conselleria ha convocado este viernes, un día después de la huelga educativa, a los sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación para el 30 de mayo, con el fin de denunciar el acuerdo de plantillas docentes de primaria, secundaria y FP y proponer un calendario de negociación de un nuevo acuerdo para que entre en vigor para el curso que viene.

La Federación de Educación de CCOO PV ha lamentado que, un día después de la huelga educativa del jueves, “se escuchen ruidos de tijeras” y la “respuesta” de la Conselleria de Educación sea “el desprecio hacia la escuela pública, la comunidad educativa y los docentes”. CCOO PV ha recordado que, en junio del año pasado, todos los sindicatos presentes en la Mesa Sectorial (STEPV, ANPE, CSIF, FECCOO PV y UGT) firmaron los acuerdos con el Botànic para estabilizar y ampliar las plantillas de los centros educativos.



La oposición política acusa a Educación de volver a atacar la educación con el recorte de plantilla. El portavoz socialista de Educación en Les Corts, José Luis Lorenz, ha afirmado que con esta medida “el PP vuelve a atacar la educación pública”, y además lo hace después de que este jueves “la comunidad educativa tomase las calles para protestar por los recortes que está aplicando el gobierno de Mazón”.

Por su parte, el portavoz de Educación de Compromís, Gerard Fullana, ha afirmado que “el modus operandi del Gobierno de Mazón en materia educativa es la extorsión”, y ha lamentado que con este “recorte brutal” de profesorado se vuelve “al pasado más oscuro” de la educación valenciana. “Mazón dicta y su conseller Rovira ejecuta. Resultado: denigran al profesorado, faltan al respeto del alumnado y sus familias y abren la puerta a que volvamos a ser la vergüenza de escuelas en barracones”, ha criticado Fullana, quien ha señalado que esta ha sido la respuesta del PP a la huelga para “plantarles cara”.

'Libertad educativa', horas lectivas, ratios y condiciones laborales: las mareas verdes se reactivan contra PP y Vox

El profesorado de Comunitat Valenciana, Andalucía y Madrid ha parado y en Balears se ha manifestado, cada uno por sus causas pero todos contra los recortes o porque no se hayan revertido; las políticas con la lengua de los nuevos gobiernos también están en el punto de mira

Daniel Sánchez Caballero. 25/05/2024

Por las ratios en Andalucía; por las horas lectivas en Madrid; contra la ley de 'libertad' educativa en la Comunitat Valenciana, a favor del catalán en Illes Balears; por un poco de cada, contra los recortes en general y por unas mejores condiciones laborales en todas ellas. La comunidad educativa siente cómo se le acumulan los agravios y, tras una temporada de calma, vuelve a echarse a la calle.

Las políticas de los nuevos gobiernos autonómicos de derecha y ultraderecha en algunos casos, o la inacción de los que han repetido a la hora de revertir los tijeretazos de la anterior crisis en otros, han provocado una suerte de reactivación de las mareas verdes que inundaron las ciudades a principios de la década de 2010.

“La desinversión educativa ha empeorado las condiciones laborales. Se subieron las ratios (de alumnos por clase), se subieron las horas lectivas (de clase que imparte el profesorado cada semana) y en algunas comunidades autónomas no se ha revertido aún. Sobre eso se ha producido la implantación de una reforma, la Lomloe, que aumenta la burocracia, el trabajo no relacionado con la educación, lo que le genera un mayor estrés al profesorado. Y sobre todo esto llegan los gobiernos autonómicos de derecha, o con la ultraderecha, que generan nuevos recortes (sea en condiciones laborales o educativas), lo que está provocando que crezca la inquietud en estas comunidades. Vivimos una situación muy compleja”, reflexiona Francisco García, secretario general de la Federación de Educación de CCOO. El curso se acaba, pero las protestas no, vaticina.

Algunas administraciones están consiguiendo que sindicatos con ningún o casi ningún punto en común más allá de la defensa de la escuela pública actúen conjuntamente. No necesariamente revueltos, pero sí a la vez y por la misma causa. Ha sucedido en Madrid, donde las siete principales organizaciones, entre ellas sindicatos tan dispares como CGT y Anpe, han respaldado las dos últimas jornadas de huelga.

También en la Comunitat Valenciana, la última en echarse a la calle, este pasado jueves. La Plataforma per l'Ensenyament Públic, que engloba a sindicatos y entidades ciudadanas como STEPV, Escola Valenciana, CCOO, UGT, CGT Ensenyament, Fampa-València y Adep-PV, les convocó a todos ellos para protestar contra, entre otras cuestiones (casi nunca hay sola razón en Educación), la nueva ley de libertad educativa que tramita el nuevo Gobierno de PP y Vox en el parlamento autonómico. Una norma “innecesaria, discriminatoria y regresiva”, según la Universitat de València. Antes de ellos, Madrid acumula ya cinco jornadas de huelga este curso y Andalucía otra. También ha habido protestas –sin paros– Balears, y también en Castilla-La Mancha y Asturias, gobernadas por los socialistas.

La expansión del distrito único

La plataforma valenciana protesta entre otras cuestiones, y esto es común a otras autonomías donde ha desembarcado el PP, con o sin Vox, contra la implantación del distrito único educativo en la región. Esta medida, exportada de Madrid para España, se basa en la teórica “libertad de elección de las familias”. Pero Madrid es la región de España que más segrega a su alumnado, según un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, y en parte se debe a su modelo, con un papel preponderante del distrito único. El informe señalaba que tiene una lógica mercantil en la que “los centros conforman un mercado para las familias” y que “beneficia a las familias que pueden elegir, que tienen acceso a la información y que pueden desplazarse” cada día hasta el colegio de su elección, según Javier Murillo, uno de sus autores.

Los nuevos gobiernos de derechas han recuperado (o implantado por primera vez, según dónde) esta medida en varias autonomías con mayor o menor entusiasmo: en la citada Comunitat Valenciana, en Aragón, en Baleares y en La Rioja.

García, de CCOO, sostiene que en ese modelo “no da a las familias mayor capacidad de elección, sino que da a los colegios mayor capacidad de selección del alumnado”. El distrito único escolar es una medida que habitualmente critican las asociaciones y sindicatos que defienden la escuela pública y reivindican los centros concertados y las asociaciones católicas de familias (en el caso valenciano la La Federación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos de Valencia (FCAPA).

El “ataque a la lengua”

También señala la comunidad educativa valenciana que la nueva ley “margina el valenciano en la enseñanza y la sociedad” y dejará la lengua en “situación de inferioridad”, según la Acadèmia Valenciana de la Llengua. La proposición de ley, sostiene la AVL, “no es que se limite a equiparar las dos lenguas, sino que va en la dirección contraria a la normalización de la lengua propia de la Comunitat Valenciana: en lugar de promover el valenciano, favorece el castellano”, algo “especialmente significativo en el caso de las comarcas castellanohablantes en las que los alumnos se ven impedidos de acceder a un conocimiento suficiente del valenciano”.

La misma reivindicación tienen en Balears, donde hace 11 años ya se vivió una manifestación histórica con 100.000 personas exigiendo en la calle que se retirara la ley del Tratamiento Integrado de las Lenguas de José Ramón Bauzá, expresidente balear del PP. Ahora, buena parte de la comunidad educativa ve cómo los populares han pactado con Vox lo que el partido de Abascal llama “libre elección de lengua”, un plan para que las familias puedan elegir si sus hijos estudian en catalán o castellano durante las primeras fases educativas de la enseñanza, así como aumentar el castellano en los colegios e institutos. La mayor parte de la comunidad educativa, en cambio, defiende que se trata de un plan para “segregar” al alumnado en función de la lengua y denuncia que al poner la decisión inicial de si adherirse o no al plan en manos de los centros, “toda la presión será para los docentes”.

De ratios y horas lectivas

El número de alumnos por clase y las horas que el profesorado dedica a impartir clase cada semana son otros elementos compartidos por algunas comunidades en sus protestas. El primero es universal y una de las principales luchas de los docentes: menos estudiantes en el aula suponen una mejor atención a cada uno de ellos o incluso algo tan simple como gestionar mejor la disciplina en clase. Y en muchos colegios están viendo cómo pese a la caída de la natalidad, o precisamente por ella debido al cierre de colegios, están aumentando las ratios, según han explicado manifestantes por todo el territorio.

Aunque esta reivindicación es transversal, ha sido la principal en Andalucía, donde el profesorado hizo huelga la semana pasada para exigir al Gobierno de Moreno Bonilla que baje las ratios, para lo cual la fórmula más sencilla es aumentar las plantillas docentes. “La comunidad educativa reclama, desde hace años, que el descenso de la natalidad no se utilice como pretexto para mermar la red pública, sino que se aproveche la oportunidad para bajar las ratios: una reivindicación histórica y unánime de la comunidad educativa”, explican desde el sindicato Ustea.

La gota malaya privatizadora

La privatización del sistema es otro de los puntos de protesta transversales a casi todas las manifestaciones. Comunidades como Madrid llevan años favoreciendo a la escuela concertada y algunos nuevos gobiernos populares se están apuntando a ese camino. Aragón ha destinado este año 112 millones de euros más a los centros privados sostenidos con fondos públicos (el presupuesto ha subido un 33%). Muchos ejecutivos regionales están dilatando o maniobrando entre los resquicios de la ley para evitar quitar los conciertos a colegios privados que segregan por sexo, práctica que la ley prohíbe y los cheques para cursar estudios no obligatorios en la privada corren con libertad.

La ampliación de la FP, una de las apuestas del Gobierno pero sobre la que no tiene competencias, se está realizando a base de centros privados y con una gran presencia de fondos de inversión. En el sector universitario no se abre un centro público desde 1998, mientras solo en los últimos años Andalucía ha aprobado o está tramitando cuatro centros, Euskadi uno, Galicia otro y en Madrid van camino de perder la cuenta con cuatro ya aprobadas en los últimos años y otras cuatro en estudio para llegar hasta las 17 universidades privadas.

¿Y el Ministerio de Educación?

Por el momento las protestas se están dirigiendo a los gobiernos autonómicos, que tienen las competencias en materia educativa, pero los sindicatos son conscientes de que hay elementos en los que el Ministerio de Educación podría hacer más. Las ratios, por ejemplo, fueron subidas por el exministro del PP, José Ignacio Wert, por Real Decreto y para todos sin excepciones. Luego muchas comunidades autónomas las bajaron, pero las titulares socialistas de la cartera, primero Isabel Celáa y ahora Pilar Alegría, nunca han querido revertir aquella subida por la misma vía y con la misma universalidad.



Algo parecido sucede con los criterios de escolarización que establece la Lomloe, que apuntan a reducir la segregación pero que algunas comunidades autónomas se podrían estar saltando. En un plano más puramente de condiciones laborales del profesorado, el ministerio está comprometido por ley a sacar adelante el Estatuto Docente que regule la carrera profesional, una reivindicación histórica del profesorado que nunca acaba de llegar. Educación sacó una primera propuesta con 24 medidas para comenzar desde ahí hace más de dos años, pero los sindicatos denuncian que no han vuelto a saber nada.

García advierte que, aunque el curso esté a punto de concluir, “las banderas están en alto”. “No va a haber retirada a los cuarteles. Vamos a exigir al Ministerio que cumpla con lo pactado. Si no lo hace, habrá movilizaciones”.

EL DIARIO MONTAÑÉS

La elección de carrera, clave para la empleabilidad futura de los jóvenes

Las empresas encuentran problemas para cubrir puestos de trabajo relacionados con la digitalización o las nuevas tecnologías

José A. González. Sábado, 25 de mayo 2024,

155.797. Este es el número de vacantes de empleo que en 2023 se quedaron sin cubrir. Es el máximo desde que hay registros al respecto en el Instituto Nacional de Estadística (INE), datos que empiezan a recogerse en 2013. En un reciente estudio de Cepyme, siete de cada diez empresarios aseguran que tienen dificultades para encontrar los trabajadores que necesitan para cubrir las vacantes que se generan en su empresa y poder desarrollar plenamente su actividad. El Ministerio de Trabajo reconoce que en algunos sectores muy específicos se dan estos problemas debido a un desacople entre el acelerón de la demanda y los profesionales disponibles

«En España hay talento y mucho», apunta Carmen Sebrango, Head of Career Service and Employability at CEU. «Es cierto que en determinados sectores la demanda de profesionales cualificados es muy alta y las empresas tienen dificultades para encontrar los perfiles adecuados», dice.

La situación laboral y formativa de los jóvenes españoles difiere de la del resto de la Unión Europea. Según datos del informe Jóvenes universitarios y empleabilidad realizado por Randstad Research y la Fundación Universitaria San Pablo CEU, la proporción de estudiantes españoles activos con alta cualificación es de un 54,4%, 11 puntos porcentuales por encima de la media comunitaria. Sin embargo, la tasa de paro en este segmento es más del doble que la del resto de países del entorno español. ¿Por qué?

La brecha entre la demanda de las empresas y la formación de los jóvenes se está distanciando. «La explicación puede ser tan sencilla como que la formación con la que cuentan los jóvenes no se ajusta a las necesidades de las empresas», señala el informe. «Cada compañía tiene sus necesidades específicas y en estos momentos los perfiles más demandados por las compañías son los relacionados con el sector tecnológico», comenta Juan Carlos Rondeau, director corporativo de Personas y Organización de Mapfre.

Los directivos de recursos humanos y talento coinciden en que la digitalización es la clave y las habilidades relacionadas con ellas «son las más complejas de cubrir, porque estos campos están en constante evolución y la demanda de talento calificado a menudo supera la oferta disponible», señala José María Monge, Head BBVA Soluciones Globales de Talento&TyC América del Sur. «Se buscan perfiles concretos y esto se trabaja manteniendo una relación de colaboración muy sólida con universidades, centros educativos y centros de formación profesional y desarrollando programas de máster y FP propios para puestos específicos», apostilla Antonio Lagasa, director de RRHH de Airbus España.

Mirada al futuro

La mayoría de los estudios universitarios tienen un efecto positivo sobre la empleabilidad de los jóvenes, pero para el futuro laboral de estos jóvenes será determinante el área de conocimiento y, más concretamente, la titulación escogida. Existen titulaciones universitarias con una tasa de desempleo casi inexistente, pero otras con una tasa de desempleo incluso superior a la media total (incluyendo a todos los trabajadores de cualquier nivel educativo). «La elección de una titulación es sin duda una decisión que mira no solo al presente, sino especialmente al futuro», señalan los autores del informe Randstad Research y la Fundación Universitaria CEU San Pablo.

Una opción que llega con apenas 17 o 18 años a la hora de rellenar la solicitud de carrera, o cuando se escoge la rama de Bachillerato que se quiere estudiar, no se tiene toda la información necesaria y responder a la pregunta qué quiero estudiar es difícil. A no ser que tenga una clara vocación. «Es cierto que en nuestra realidad actual ya no es suficiente un perfil con un área de especialidad y que se hace necesario trabajar no sólo en nuestras habilidades sino también en otras. Y todo ello, sin parar de aprender y evolucionar, pues los paradigmas organizacionales están cambiando constantemente», señala Rondeau.

La digitalización «está cambiando y cambiará» la forma de trabajar, de producir y de organizarse las empresas, aseguran los responsables de recursos humanos de las grandes corporaciones, pero también ha introducido nuevas tendencias a la hora de buscar talento para sus plantillas.

Habilidades blandas

En la edición de Foro Económico Mundial realizada en enero de este año 2024, la inteligencia artificial copó los temas de debate, pero también se analizaron qué habilidades se consideran esenciales para el futuro del trabajo. «Son aquellas habilidades personales que nos definen y que, para los profesionales de RRHH, son imprescindibles en los procesos de selección de talento», aclara Lagasa. Y «en un entorno tan cambiante, siguen cobrando muchísima relevancia las habilidades blandas o soft skills», apunta Monge.

Pero la falta de talento en el mercado laboral no es solo debido a la falta de perfiles. «La cuestión ha de orientarse hacia la brecha que puede estar existiendo entre lo que exigen, por un lado, las compañías en materia de competencias o skills técnicos y, por otro, lo que buscan y esperan los profesionales a la hora de unirse a una nueva organización», advierte Carolina Ledesma, Head of Talent de Deloitte España.

En Estados Unidos 12 millones de personas abandonaron su empleo por discrepancias por su salario u objetivos profesionales. Una 'gran dimisión' —así se bautizó— que se exportó a otros mercados laborales, aunque en España no llegó a calar. «Hay que fidelizar al trabajador», señala Carmen Sebrango. «Esta estrategia deberá combinar condiciones laborales con un ambiente de trabajo positivo, diverso y seguro», apunta Lagasa.

EL PAÍS ENTREVISTA

Sira Rego: “Vamos a plantear que la ley obligue a que los dispositivos digitales de los menores tengan un control parental”

El Ministerio de Juventud e Infancia está ultimando un documento que servirá para legislar sobre la protección de los niños y adolescentes en internet, con medidas como un plan “de alfabetización mediática”

ANA TORRES MENÁRGUEZ / MARÍA SOSA TROYA. Madrid - 25 MAY 2024

Sira Rego cumplió 50 años el día en que tomó posesión como ministra de Juventud e Infancia, el 20 de noviembre, cuando se conmemoran los derechos del niño. Es la primera vez que el Gobierno cuenta con esta cartera, que tiene que lidiar con altos niveles de precariedad juvenil y una de las tasas de pobreza infantil más altas de la Unión Europea. Ella nació en Valencia y pasó parte de su niñez en Palestina. Toda su familia paterna vive en Cisjordania. Lleva meses denunciando la vulneración de derechos humanos de la guerra que asola Gaza desde hace ya más de siete meses. “En mi caso se cruza la variable personal, que lo hace un poco más duro”, explica. A lo largo de la entrevista, desglosa sus prioridades como ministra. Entre ellas, abordar por primera vez desde el Ejecutivo la protección de los menores frente a las pantallas.

Pregunta. Usted ha afirmado que apoyará el voto de los jóvenes a partir de 16 años. ¿Cómo lo justifica y qué acciones concretas tiene previstas para impulsarlo?

Respuesta. Creo que si se puede trabajar a los 16 años y se pagan impuestos, se puede votar. Para mí esta es una cuestión elemental, de justicia, de refuerzo de derechos y de ampliación de la democracia. En países europeos como Austria, donde se ha ampliado la edad de voto a los 16 años [fue el primer país europeo en aprobarlo en 2008], se ha visto que esa participación en edades más tempranas genera una vinculación mayor con la vida política y pública de un país.

P. El pasado 5 de marzo, el ministerio nombró un comité de 50 expertos con el fin de analizar el impacto de las tecnologías en los menores y diseñar un plan que los proteja de los riesgos de internet. ¿Podría avanzarnos alguna de las conclusiones?

R. Estamos trabajando paralelamente en el informe, que estará listo el próximo 20 de junio y contemplará medidas a corto, medio y largo plazo, y en la propuesta legislativa que está liderando el Ministerio de Presidencia, en la que nosotros somos coproponentes. Hemos hecho aportaciones concretas para ese marco legislativo, como un plan de alfabetización mediática para los menores. Se trata de dotarles de herramientas para saber cuáles son los límites del entorno digital, y que tengan conocimiento de lo que es un bulo o una *fake news*, de lo que son los límites de la democracia... estamos hablando de cuestiones de verdadero calado y tienen que aprender a manejarse. Además, también incluye un plan de formación para quienes tienen que dar ese soporte, teniendo en cuenta que muchos no son nativos digitales. Un símil podría ser la educación afectivo sexual [que ya es obligatoria en el sistema educativo], que permite a los chicos tener un criterio y manejar herramientas para defenderse. Pero esto no es suficiente. También planteamos medidas como la obligatoriedad de que los dispositivos digitales que vayan a ser usados por menores tengan un control parental.



P. ¿Cómo pretenden hacer efectivo ese bloqueo parental? Italia ha impuesto la obligación a las teleoperadoras de bloquear la navegación de los menores de 18 años en ocho categorías web consideradas inapropiadas a través de la identificación de sus tarjetas SIM.

R. La concreción técnica es lo que tenemos que terminar de perfilar. En una sociedad en la que no hay un marco regulatorio, lo que impera es la ley de la selva, y nosotras creemos que es necesario un acuerdo intergeneracional de país que acote de alguna manera y proteja a la infancia. De la misma forma que somos conscientes de que un niño tiene que disfrutar del aire libre y del sol, y sabemos que no podemos tenerle expuesto sin protección solar, hay que entender esta otra protección digital.

P. Resulta muy complicado regular el uso de las tecnologías en el ámbito doméstico. En este caso, y dada la urgencia y la repercusión del abuso en el bienestar de los menores, ¿no resultaría conveniente que el Estado actúe de manera unilateral como sucede con el tabaco o con las drogas?

R. Evidentemente, no se puede poner solo la carga en las familias, tienen que implicarse los gobiernos, los poderes públicos. Tenemos que hacer una reflexión profunda acerca del modelo de sociedad que tenemos, y ser capaces de ofrecer alternativas de ocio para que podamos desconectar del entorno digital. Trabajar para conseguir que haya un equilibrio en una sociedad en la que las jornadas de trabajo son muy extensas. Es crucial la cuestión de los cuidados en términos de políticas públicas, la reducción del tiempo de trabajo, para poder tener más tiempo de vida.

P. Hoy se cumplen 185 días de su toma de posesión. Desde la creación de su ministerio, algunos partidos han criticado que carece de competencias. ¿En qué ha mejorado la vida de los jóvenes en estos primeros meses?

R. Hay dos líneas en las que hemos trabajado desde el primer momento: el marco de los entornos digitales seguros y el desarrollo de la primera ley de juventud, con la ampliación de la participación de los jóvenes en la vida política. Los jóvenes en nuestro país han abierto de forma valiente debates sobre cuestiones fundamentales como la salud mental o la defensa de los derechos humanos, que estamos viendo estos días. No es cierto que la juventud no esté politizada en nuestro país, y nuestra voluntad es recoger sus demandas en esa nueva ley. Es verdad que es un ministerio de nueva creación, que todavía no tenemos presupuesto, y que está siendo complicado el impulso de cuestiones que se están desarrollando por primera vez.

P. El relato de que los jóvenes siempre viven mejor que sus padres parece que en España ha quedado invalidado. A finales de los 80 bastaban menos de tres años de sueldo íntegro para comprar una vivienda. Ahora, 7,3 años. ¿Tiene su ministerio alguna medida concreta en colaboración con el de Vivienda?

R. La vivienda es uno de los problemas centrales de nuestro país, tanto en lo que afecta a la juventud como a la infancia. Tenemos que ser capaces de una coordinación con las comunidades autónomas y los ayuntamientos. Hay competencias transferidas, y una ley de vivienda que dispone de mecanismos que permiten intervenir directamente o aliviar los precios de la vivienda. Las comunidades gobernadas por el PP se niegan a aplicar los índices de zonas tensionadas. Y esto es un problema. En Madrid, hay unos 13.000 pisos turísticos frente a 8.000 viviendas en alquiler. Estamos hablando de una asimetría extraordinaria. La semana pasada participé en Bruselas en un encuentro junto a los ministros de juventud de otros países europeos y se expusieron mecanismos de presión fiscal para aliviar y bajar los precios de la vivienda a nivel local. Pretendemos sacar una batería de medidas para trabajar con las autonomías y los municipios. Estudiaremos el acompañamiento económico necesario.

P. ¿Qué está fallando para que baje el riesgo de pobreza para la población en general, pero suba para la infancia?

R. Tenemos un problema estructural con la pobreza infantil. Es una cuestión histórica. De no haber intervenido con políticas audaces durante la pandemia y la crisis posterior, seguramente el índice de pobreza estaría muchísimo más disparado. Tenemos que desplegar muchísimas más políticas públicas. Necesitamos un pacto de Estado para erradicar la pobreza infantil. Nos hemos puesto a trabajar ya con todas las entidades que llevan tiempo planteando medidas concretas. La idea es, cuando tengamos este paquete de medidas, llevarlas al Congreso y trabajarlas con todos los grupos parlamentarios. Una de las medidas que planteamos, porque hemos visto que funciona en otros países europeos, es la prestación universal por crianza, que creemos que baja sustancialmente esta mala cifra.

P. Usted defiende que en ese pacto de Estado participen los grupos parlamentarios, también las comunidades y las entidades locales, competentes en la asistencia social. ¿Lo ve factible, dado el clima de crispación político?

R. Yo quiero pensar que cuando estamos hablando de un tema tan doloroso y de carácter estructural va a haber una voluntad política de todos los grupos para intentar poner soluciones. Hay que pedir que se baje el nivel de crispación y que se anteponga el interés general de la infancia.

P. Yolanda Díaz acaba de anunciar que una de sus prioridades en la negociación de los presupuestos va a ser una prestación universal de 200 euros hasta los 18 años. En la legislatura anterior Unidas Podemos también lo defendió y el PSOE no lo apoyó. ¿Cómo van las negociaciones?

R. Vamos a trabajar para que sea posible. La propuesta se tiene que concretar en los presupuestos del próximo año. Va a ser uno de los elementos de negociación, creemos que está suficientemente acreditado. No tendría por qué haber ninguna razón para no implementarla, por lo menos de manera gradual. Ahí está también la ley de familias, que plantea abrirlo al menos hasta los seis años [en la tramitación parlamentaria], y se puede luego plantear un mecanismo que la vaya dotando posteriormente.

P. ¿Por qué el hijo de una familia rica tiene que recibir 200 euros al mes?

R. Porque los derechos tienen que ser universales en democracia, de la misma forma que lo es la sanidad o la educación. Lo que tenemos es que garantizar que quien más tiene, más paga a través de la fiscalidad. Este es el mecanismo de redistribución.

P. Especialmente a raíz de la pandemia, hemos visto una explosión de problemas de salud mental en menores. ¿Cómo está trabajando el ministerio para abordar esta crisis?

R. Formamos parte del Comisionado para la Salud Mental, con quien ya hemos empezado a trabajar para poder presentar lo antes posible una batería de medidas más orientadas a la juventud y a la infancia. No se trata solo de una cuestión de medicalización, sino de ver cuáles son las condiciones estructurales como sociedad que hacen que se esté produciendo esto.

P. En la legislatura anterior se llegó a un compromiso para que antes de 2026 no haya ningún niño menor de seis años en centros. A final de 2022 eran más de mil. ¿Cómo se va a conseguir esto en menos de dos años?

R. En lo que tiene que ver con las competencias del ministerio, estamos sobre todo con un plan de formación de profesionales y con campañas sobre el acogimiento familiar, que tiene que ser el mecanismo prioritario para evitar que haya niños en centros de acogida.

P. ¿Comparte las críticas de las comunidades autónomas que consideran que un reparto de menores del calibre del acordado entre el Ejecutivo y el Gobierno canario no puede imponerse, sobre todo sin dotarlo de medios? Hablamos de unos 125 millones de euros, y para comunidades como La Rioja, por ejemplo, implicaría acoger a 296 niños.

R. Se está contemplando con dotación presupuestaria suficiente. El problema no es este. El fenómeno migratorio es dinámico y estructural. En 2022 se alcanzó un acuerdo de reparto de acogida y de una distribución de infancia migrante no acompañada entre todos los territorios. Se alcanzó por unanimidad. Lo que estamos planteando es que se pueden aplicar unos criterios similares. No puede ser que tres territorios del país tengan que hacerse cargo. Se trata de generar un mecanismo solidario que garantice los derechos de la infancia y que no genere presión en los territorios de acogida y de llegada.

europapress.es

Familias del Ramiro de Maeztu critican la decisión "unilateral" de la Comunidad Madrid de crear una Escuela Europea Acreditada

MADRID, 26 May. (EUROPA PRESS) - Alertan de "falta de espacio" en el centro y aseguran que los alumnos de esta escuela "tendrán preferencia para matricularse" Familias del instituto público Ramiro de Maeztu del distrito de Chamartín de la capital han criticado la decisión de la Comunidad de Madrid de crear una Escuela Europea Acreditada porque "no se ha consultado" con los docentes, la asociación de madres y padres de alumnos y el Consejo Escolar.

Según informaron esta semana fuentes de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, el centro educativo albergará desde el curso 2024/25 la primera y única Escuela Europea Acreditada (EEA) de España, destinada a proporcionar una oferta educativa homogénea y equiparable para los hijos de funcionarios de la Unión Europea que, por la naturaleza de sus trabajos, pueden cambiar frecuentemente de destino dentro de sus fronteras.

En este recurso, que funcionará como una sección más dentro de sus instalaciones, se podrá matricular cualquier alumno, si bien tendrán prioridad estos escolares procedentes de la Unión Europea, aclararon desde el Gobierno regional.

"Consideramos que una decisión de este calado, que afecta de forma directa a la vida del centro en todos los aspectos, desde la organización de los espacios hasta la distribución del alumnado, debería haber sido consensuada con la comunidad educativa", han lamentado las familias en un comunicado. Asimismo, han reprochado la "falta de transparencia y consulta pública" por parte de las autoridades "porque no les han hecho partícipes de un proyecto que lleva en marcha desde febrero de 2023".

Por otro lado, han alertado que la creación de este recurso "supondrá una segregación del alumnado en función de su procedencia familiar", una situación "inadmisible en un centro público". "No estamos en contra de alumnos europeos en nuestros centros, pero sí estamos a favor de educación pública de calidad y que integre a todas las personas.



Los hijos de funcionarios europeos tendrán preferencia para matricularse en el centro y disfrutarán de un sistema educativo preferente", han criticado.

Por otra parte, familias del Ramiro de Maeztu han subrayado que su preocupación "principal" es que "no hay espacio suficiente" en el centro y que la creación de la Escuela Europea Acreditada "implicaría la pérdida de estos espacios para el resto de la comunidad educativa".



La ESO 'enriquecida' con 180 horas de refuerzo seduce ya a 130 institutos vascos

Las familias deberán votar próximamente si apuestan por la jornada continua de clase para los próximos dos cursos

Idoia Alonso. Bilbao 26-05-24

Euskadi fue la primera comunidad autónoma en proponer un modelo de ESO enriquecido con horas de refuerzo escolar fuera del horario lectivo. En setiembre de 2014, el Departamento de Educación permitió a los primeros 13 institutos vascos que se acogieron al proyecto Hauspoa implantar la jornada continua de mañana. Se cumplía así una vieja aspiración de parte de la comunidad educativa, sobre todo del profesorado. A cambio de permitir la reestructuración del horario, estos centros educativos debían desarrollar un proyecto de innovación pedagógica con hasta 250 horas extra de actividades de refuerzo para el alumnado más atrasado y talleres (robótica, idiomas, cocina, teatro, radio, fotografía, cine...) fuera del horario lectivo.

Aquel proyecto pionero perseguía avanzar hacia la excelencia a través de la gestión autónoma de los elementos que delimitan la organización académica de los centros (el horario, la jornada lectiva del profesorado, la utilización de los espacios, los recursos...). Hay que decir que Hauspoa nació entre la desconfianza de ciertos sectores por miedo a que los centros usasen la flexibilidad horaria con fines dudosos y que de alguna manera se aprovechara Hauspoa para implantar la jornada intensiva sin más, sin extras. Hay que decir que los 13 institutos que pilotaron el proyecto lograron incrementar el número de estudiantes de 4º de la ESO en pasar a Bachillerato y en el 100% de los casos se redujo el número de expulsiones y partes de incidencia.

Nueve años después, el Departamento de Educación decidió cerrar este programa –al que se habían sumado decenas de centros públicos– porque habían detectado “luces y sombras” en su desarrollo. Aunque la mayoría de los centros habían avanzado, no todos, ni con la misma intensidad. Sin decirlo abiertamente, esas “sombras” aludían a la dificultad de llevar adelante la programación extra porque la participación en las actividades de la tarde y la implicación del profesorado eran voluntarias. Además, en aquel periodo un porcentaje nada desdeñable de las direcciones de los centros no eran estables, un factor clave para que esta ESO enriquecida pueda tener éxito.

Así nació Hedatze (Extender en euskera) el año 2022, una versión mejorada del programa original, en la que se revisaron varios de los aspectos que cojeaban. Con Hedatze todos los departamentos del centro y el 100% del profesorado que imparte docencia en Educación Secundaria tiene que participar en el proyecto. Además, es obligatoria la participación del alumnado con materias pendientes de cursos anteriores, así como la de quienes no hayan superado la evaluación competencial de alguna materia o ámbito en las evaluaciones a lo largo del curso. Participar en Hedatze no supone, en ningún caso, la desaparición del servicio de comedor y, las propuestas deben contemplar la compatibilidad con el servicio de transporte. Además, se dan unas pautas claras para compatibilizar el programa sin lesionar los derechos laborales del profesorado.

Para garantizar y posibilitar la reorganización de la actividad lectiva y no lectiva, cada docente destina como mínimo una hora semanal de las contempladas como horas de impartición lectiva y/o de refuerzo educativo (no pudiendo exceder estas de 18 horas semanales) o una hora de las 7 horas semanales contempladas para actividades complementarias, para la interacción directa con el alumnado durante el horario dedicado al proyecto. Los horarios son más claros. La propuesta ha de ser de, al menos, 6 horas semanales y 180 horas anuales.

VERSIÓN MEJORADA

Desde ese año 130 institutos vascos (76 públicos y 52 concertados) se han sumado a esta iniciativa. Tras la valoración “positiva” realizada durante los dos últimos cursos, el Departamento de Educación ha abierto a los centros por dos cursos más la posibilidad de seguir impulsando propuestas renovadas. La convocatoria incluye novedades. Sumará a los objetivos de siempre (mejorar la calidad, la autonomía de los centros, fomentar el uso del euskera o la convivencia, el refuerzo cultural, social y emocional...) impulsar la competencia lectora, uno de los mayores problemas que arrastra la escuela vasca. Cabe recordar que el último Informe PISA y las sucesivas Evaluaciones de Diagnóstico realizadas por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación

Educativa vienen alertando de que el alumnado vasco ni lee, ni comprende todo lo bien que debería. De hecho, el Departamento de Educación acaba actualizar la Estrategia de Lectura del Sistema Educativo Vasco que lanzó en 2018 con recursos de apoyo para mejorar la competencia lectora del alumnado e impulsar su afición a la lectura. De hecho, conocer esta estrategia es una de las condiciones nuevas para poder participar en Hedatze.

En el último Informe PISA, los estudiantes vascos de 15 años obtuvieron 466 puntos, por debajo de los 475 de media de la Unión Europea y los 474 de media del Estado. Euskadi se sitúa así en el furgón de cola del conjunto del Estado, la número 14 de 17 comunidades autónomas. Es más, solo el 3 % de los alumnos vascos están en el nivel más alto de rendimiento en lectura. Respecto a 2012, el informe refleja que Euskadi sufre un descenso significativo del rendimiento, con la segunda bajada más acusada de del Estado: Euskadi (-32 puntos) y Catalunya (-38). En este sentido, el instituto que quiera implantar la jornada intensiva debe incluir en el plan de formación para el curso 2024-2025 el compromiso de que todo su profesorado participe en la formación sobre desarrollo de la competencia lectora organizada por el Departamento de Educación, con el fin de planificar e implementar la estrategia lectora del centro. Esta formación tendrá una duración máxima de 5 horas.

Según la resolución, los objetivos de esta formación son “conocer las principales claves de la nueva Estrategia de Lectura; interiorizar la importancia de trabajar específicamente la lectura en todas las materias de la Educación Secundaria y adquirir estrategias para ello; ofrecer estrategias y herramientas para fomentar el hábito lector y el gusto por la lectura en el alumnado; y explorar vías para que el alumnado desarrolle la competencia lectora en el marco del proyecto de HEDATZE”.

REFERÉNDUM en los centros

Ahora tanto las familias, como el claustro y el alumnado tienen de plazo hasta el 15 de junio para votar si quieren seguir en Hedatze o sumarse al proyecto por primera vez. En este último caso, la propuesta del centro debe ser aprobada en el OMR por mayoría absoluta. En el Claustro debe lograr una mayoría cualificada de 2/3 de los votos emitidos y un 100% de participación, el mismo porcentaje entre las familias, con un mínimo de participación del 50%. El proyecto también debe ser consultado con el alumnado de 3º y 4º curso ESO y deberá ser aprobado con una mayoría cualificada de 2/3 de los votos emitidos y una participación mínima del 50% del censo. En el caso de los centros educativos que ya participaron en la convocatoria anterior, han realizado la memoria final antes del 22 de mayo de 2024 y deben aprobar el proyecto por mayoría absoluta en el OMR y en el Claustro por 2/3 de los votos emitidos y un 100% de participación.

Las solicitudes podrán presentarse hasta el 15 de junio y los centros seleccionados deberán concretar el proyecto antes del 30 de septiembre de 2024. Las actividades propuestas serán evaluadas trimestralmente (cada centro debe crear una Comisión de Seguimiento formada por familias, alumnado y profesorado presidida por un miembro del equipo directivo que deberá reunirse con una periodicidad mínima trimestral). La selección de los centros que ya han participado en el proyecto estará condicionada a la evaluación positiva de la Inspección Educativa.

En la resolución de la convocatoria Educación sostiene que los retos que el inicio de esta tercera década del siglo XXI plantea al sistema educativo vasco hacen necesarias “ideas innovadoras, planificando una oferta educativa atractiva pero eficaz, que vaya más allá de los parámetros tradicionales y que tenga capacidad de actualización permanente”. A través de los nuevos modelos organizativos y de gestión, los centros educativos “deben facilitar al alumnado la posibilidad de combinar las horas lectivas con los momentos educativos no lectivos, con el fin de favorecer el éxito educativo de todas y todos”. En este contexto el Departamento de Educación considera que hay que “repensar algunas inercias internas de los centros, especialmente en la actividad del aula, en la metodología de trabajo y en la oferta educativa más allá del horario lectivo, todo ello con el compromiso de los claustros y bajo la dirección de equipos directivos estables”.

EL PAIS

Elegir una carrera sin salida, la mejor opción

Ser capaz de ser uno mismo es, en todos los casos, la opción más eficiente personal, material e intelectualmente

NURIA LABARI. 26 MAY 2024

Sacar las mejores notas no significa tener una vida mejor. Elegir la carrera que eligen los expedientes de mayor nivel no significa tener un trabajo de mayor calidad. Aspirar a un buen empleo (llegar a ser un buen empleado) no debería ser la aspiración de los que destacan. Por otro lado, ser bueno en ciencias no implica ninguna superioridad respecto de quien es bueno en arte, letras, música o en atletismo. Las carreras de ciencias no aseguran una vida mejor ni un trabajo mejor que las de letras. Sin embargo, se publican las diez titulaciones más codiciadas por los jóvenes y ocho de ellas son de ciencias. ¿Casualidad? Qué va, ideología.

En la educación española existe un estigma sobre el pensamiento, la creación y la palabra. Un prejuicio que ha sido reforzado políticamente. Se hace creer al alumnado que la gente de ciencias es más lista y que le irá de



perlas en la vida. Bien: esto es una construcción ideológica y, como tal, tan verdadera o falsa como cada cual quiera creer. Sería más honesto, antes de sesgar las decisiones de la juventud, invitarlos a pensar en qué es una vida mejor. Y educarlos de paso en la idea de que, la mayoría de las veces, nada tiene que ver con una nota superior.

Desde Platón hasta hoy, lo bueno para cada persona es hacer lo que más le gusta. De hecho, descubrir qué es eso que le gusta a cada uno es siempre más rentable —también más difícil— que hacer lo que se supone tiene “más oportunidades laborales”. Lo que intento decir es que ser capaz de ser uno mismo es, en todos los casos, la opción más eficiente personal, material e intelectualmente. Ahora bien, ¿en qué se parece ser uno mismo a un currículo? En nada. Y, sin embargo, ¿puede sentir un chaval con una media de 13 que se está perdiendo algo si elige una carrera con nota de corte de 6? Desgraciadamente, sí. ¿Puede una joven amante de la filosofía creer que “morirá de hambre” por estudiar lo que le gusta? Afirmativo. ¿Es esto cierto? No tenemos ni idea. Pero hacemos sentir a esa joven que sí.

Pues bien, después de luchar con el sesgo científico-técnico, al alumnado le tocará quitarse de encima el sesgo de género, según el cual las carreras que eligen ellos tienen más futuro que las que eligen ellas. Así, se lamenta que el acceso de las chicas a las ingenierías siga siendo solo de un 20%, pero nadie reflexiona sobre los poquísimos chicos que acceden a carreras como Psicología, Trabajo Social, Educación Infantil o Ciencias de la Salud. En estas titulaciones no parece urgente compensar el sesgo de género, son “carreras de chicas”, es decir “peores”. ¿Seguro que ganará más un ingeniero que una psicóloga? ¿Cuál estará más solicitado en 2030? ¿Llegará la IA a ser nuestra psicóloga?

El poder político imagina el mundo laboral como un entorno científico técnico liderado por hombres y mujeres competitivos y cuantificadores (“los mejores”), que basan sus decisiones en la competencia y no en la cooperación. Y educa a los jóvenes para que lo imaginen así. Un futuro liderado por el *big data*, la estadística, el análisis de riesgos y la vigilancia tecnológica. En este contexto, la elección más ambiciosa me parece la de una carrera de las que no tienen salida, libre de sesgos políticos y económicos. Por increíble que pueda parecernos hoy, el futuro nunca está donde el pasado lo espera.

El profesor expedientado de Calahorra es miembro del tribunal de las próximas oposiciones de La Rioja para docentes

Se le nombró un día antes de que el Gobierno anunciara el expediente para apartarle de su puesto y es uno de los motivos por los que ningún interino quiere compartir las clases con él ya que temen que les penalice

Olivia García Pérez. 26 de mayo de 2024

El problema del profesor del Ciclo Formativo de Laboratorio del IES Valle del Cidacos de Calahorra no se limita a su relación con los alumnos sino también a la que mantiene con el resto de docentes, poniendo problemas desde el inicio del curso y llegando incluso a humillar a compañeras que incluso se han tenido que coger la baja. Educación ha impuesto un sistema de codocencia para que nunca esté solo en sus clases pero ningún profesor interino quiere acompañarle. Ahora hemos sabido la causa: no se trata sólo de que no quieran enfrentarse al trato al que les somete este docente sino que además temen las represalias ya que el profesor expedientado es miembro del tribunal de oposición que les evaluará el próximo mes de junio.

El polémico docente es uno de los cinco profesores titulares que componen el tribunal de oposición de la especialidad de Procedimientos Diagnóstico Clínico y Ortoprotésico que se celebrará el próximo 15 de junio en el IES Duques de Nájera de Logroño dentro del procedimiento selectivo de estabilización para el ingreso libre y de reserva mediante concurso de oposición para Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas, especialistas de Formación Profesional, Música, Artes y Maestros.

Fue el 16 de mayo cuando se publicó en el Boletín Oficial de La Rioja el listado de los miembros de los diferentes tribunales de oposición. Para ese momento, la consejería de Educación ya había confirmado que este profesor no podía dar clases sólo y le había asignado una profesora para impartir las clases con el sistema de codocencia. Fue un día después de publicarse su nombre en el BOR como miembro del tribunal de oposición cuando la situación que se estaba viviendo en Calahorra se hizo pública a través de los medios y cuando la consejería anunció que se había abierto un expediente de remoción contra este profesor.

La función de los tribunales es la de evaluar y juzgar esos procesos de selección, es decir, el profesor expedientado de Calahorra será uno de las cinco personas que decidirán qué aspirantes merecen acceder a las plazas disponibles en su especialidad. Eso ha llevado, según ha podido saber Rioja2, que algunos de los profesores interinos a los que se les ha propuesto acompañar a este profesor en la codocencia impuesta por el expediente abierto en Educación, no quieran hacerlo. Temen ser después penalizados en el concurso de oposición en el que él mismo tendrá que juzgarles.

Temen además que use en ese proceso de selección la misma metodología que lleva utilizando todo el curso como docente. Alumnos, familias y comunidad educativa en general coinciden al señalar que este profesor, que consiguió asentar su plaza en el proceso de estabilización, no ha impartido las materias como debería, no ha transmitido los conocimientos necesarios y, además, ha humillado e incluso agredido, según denuncian, a varios alumnos. Con este precedente, cuesta entender que vaya a ser ahora uno de los encargados de evaluar y decidir quienes merecen las plazas de profesor de especialidad en La Rioja.

Un profesor con continuas quejas, denuncias ante Inspección y un expediente abierto

La situación comenzó desde el inicio de este curso. El propio claustro de profesores comenzó a sufrir la actitud de este docente incluso antes de empezar las clases. Después les tocó a los alumnos que ya en octubre pusieron la primera queja. Después vinieron muchas más, sin ningún resultado hasta que el 17 de mayo hicieron pública su situación a través de los medios de comunicación.

Dos días antes, Educación había implantado el sistema de codocencia para garantizar que el profesor no se quedara solo en el aula con los alumnos. El día que la situación se hizo pública, el Gobierno de La Rioja señaló que se había abierto un expediente para apartar al profesor de su puesto. Esta medida era considerada por las familias tardía e insuficiente.

Quedó claro que llevaban razón apenas dos días después. La docente asignada para acompañar al profesor en el aula cogía la baja tras compartir con él tres clases. Otro añadido agrava la situación: para cuando se resuelva el expediente, el curso habrá acabado y es que será el viernes 31 cuando acabe el plazo de alegaciones y se cierre el expediente y el martes 4 de junio se celebra la junta de evaluación en el centro, es decir, aunque se le retire de su puesto, se hará ya cuando el curso haya acabado.

Todo esto no ha servido tampoco para apaciguar la situación. Sin ir más lejos, el último día de clase, el pasado viernes, varios alumnos salían llorando tras dos horas con él y la profesora con la que compartió las clases fue humillada públicamente según relataron varios testigos.

Ni estos antecedentes ni el expediente abierto en Educación han impedido que su nombre sea uno de los elegidos para formar parte del tribunal de oposición, siendo uno de los cinco docentes que elegirán quién merece las plazas de profesor de la especialidad de Procedimientos Diagnóstico Clínico y Ortoprotésico de La Rioja.

EL DEBATE

¿Cuántas horas hay que estudiar para aprobar la Selectividad?

Trabajar la respiración, establecer momentos de repaso o realizar ejercicio físico son algunos consejos para mejorar la concentración

EFE. Marina Segura Ramos. 27/05/2024

La neurociencia afirma que dedicar muchas horas al estudio no equivale siempre a mejores resultados y subraya la importancia de conocer el cronotipo para lograr un rendimiento óptimo, pero ¿cuántas horas se necesitan para salir airoso de la prueba de acceso a la universidad?

A casi dos semanas para que unos 300.000 jóvenes afronten esta evaluación, Júlia Ballester, profesora de neuropsicología de la Universidad Abat Oliba CEU, señala a Efe que al cerebro no le gustan las sorpresas y, por tanto, es mejor entrenarle para que conozca bien los tipos de examen que tendrá que superar o recorrer días antes el camino de casa al lugar donde tendrá lugar la prueba.

La experta advierte de que la neurociencia ha demostrado que «a más horas de estudio, el rendimiento no tiene porqué ser necesariamente mejor» y recalca que, con una buena organización, «lo óptimo serían entre tres y cuatro horas diarias», sin omitir pequeños descansos.

Eso sí, en esas horas hay que desconectar de «toda distracción, nada de dispositivos, ni música, familia o amigos; luego ya podrán venir pequeñas recompensas como dar un paseo, quedar con un amigo o que te preparen tu plato favorito en casa».

Repasar, repasar y... Repasar

«La curva del olvido y la de la concentración son procesos cognitivos que nos dicen lo mismo: la información una vez estudiada se nos va a olvidar. Hay un declive muy importante al principio y después se ralentiza. Esto que hacemos a veces del atracón de estudio es malo porque es una sobrecarga cognitiva y estresa al cerebro».

En consecuencia, la profesora de la Facultad de la Salud aconseja incorporar a la planificación «muchos momentos de repaso para poder hacer que esta curva de olvido que baja vuelva a subir. No hay que dejar el repaso para el final, si solo lo haces una vez te vas a dar cuenta de que no te lo sabes».

En la vida, pocas cosas hay muy determinantes

«Estos exámenes a los que damos tanta importancia, que parece que van a determinar nuestro futuro, generan mucho estrés; aquí hay un aspecto relevante para poder ayudar al estudiante que es rebajar la presión: en la



vida no hay nada determinante, esta prueba es importante, pero no es la única oportunidad que vamos a tener».

Por otro lado, Ballester considera oportuno trabajar la respiración para afrontar la ansiedad, el miedo y el nerviosismo, repetirse mantras —«me estoy esforzando», «Yo puedo hacerlo» etc— y saber distinguir «lo que te ayuda de lo que no, por ejemplo, puede que no ayude hablar con otros compañeros porque te contagias del agobio, entonces ponte tú música preferida e intenta relajarte».

Hasta cierto nivel, añade, el estrés «ayuda porque nos hace estar un poco en alerta, concentrados y activos, pero si nos sobrepasa acaba en bloqueo». Para aliviarlo sugiere, entre otros, la práctica de la actividad física, mejor si es en el exterior, y técnicas de respiración.

¿Búho o alondra?

En cuanto al cronotipo, una predisposición natural de la persona para experimentar los picos de energía en determinados momentos del día, la neuropsicóloga explica que se trata de adaptar el horario de trabajo para aprovechar al máximo los periodos de mayor productividad en función del reloj biológico de cada uno.

Existen tres cronotipos principales:

Alondras: Son las personas que se sienten más activas por la mañana. Se despiertan temprano sin dificultad, son productivas durante la mañana y tienden a acostarse temprano por la noche.

Búhos: Se sienten más activas por la tarde o la noche. Les cuesta despertarse temprano y son más productivas en las últimas horas del día. Suelen acostarse y despertarse más tarde que las alondras.

Intermedios: Se encuentran en un punto intermedio entre las alondras y los búhos. No se sienten especialmente energéticos por la mañana ni por la noche, y pueden ser productivos a lo largo de todo el día.

Nueve de cada diez bachilleres que se presentan a estas pruebas de acceso a la universidad aprueban, pero la complicación es obtener la nota de corte necesaria para poder optar a los grados que desea estudiar el joven.

europapress.es

Los portátiles y tablets aumentan en 7 puntos porcentuales en los colegios y ya representan el 66% de los dispositivos

MADRID, 27 May. (EUROPA PRESS) - Los dispositivos móviles (ordenadores portátiles y tablets) representaban en el curso 2022-2023 el 66% de los equipos disponibles en los centros educativos, lo que supone 7 puntos más que en el curso anterior, cuando representaban el 59%. No obstante, se ha reducido el porcentaje de los ordenadores de sobremesa, que han pasado de representar el 41% del total de equipos disponibles en los centros educativos en el curso 2020-2021 al 34% en el 2022-2023.

Así lo refleja la 'Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2022-2023', publicada este lunes por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y recogida por Europa Press. Los datos revelan que el 81% de los centros educativos no universitarios en España contó, durante el curso 2022-2023, con Entornos Virtuales de Aprendizaje, que posibilitan la interacción didáctica y facilitan la enseñanza virtual, lo que supone 12,4 puntos más que en el curso 2020-2021. Esta estadística bienal, elaborada con los datos de las comunidades autónomas, abarca los centros educativos no universitarios, excluidos los de Infantil y Educación Especial.

Estos entornos virtuales, en los que se facilita la interacción didáctica de los alumnos para que puedan desarrollar acciones propias del proceso de aprendizaje como la realización de ejercicios o el trabajo en equipo, suponen el 92,3% en el caso de los centros públicos de Educación Secundaria y FP, y el 76,1% en el de los centros públicos de Educación Primaria.

Además, en el curso 2022-2023 el número de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje fue de 2,2, tres décimas menos que dos cursos atrás. Este número fue de 2 en los centros públicos y 2,6 en los privados. También se redujo a 1,4 el número medio de profesores por ordenador, dos décimas menos que en el curso 2020-2021. El número medio de ordenadores por unidad de clase mejora al situarse en 8,5 ordenadores, lo que supone 1,3 más que dos cursos atrás. En el caso de los centros públicos fue de 8,8 ordenadores (1,6 más), por 7,8 en los privados (0,7 más).

En cuanto al tipo de ordenadores disponibles, se consolida la tendencia de crecimiento ya observada en cursos anteriores de mayor uso de dispositivos móviles (portátiles y tabletas) por delante de los ordenadores de sobremesa. El 62% de las aulas habituales (separadas de las aulas de informática) estuvieron dotadas con sistemas digitales interactivos, entre los que se incluyen pizarras digitales interactivas, mesas multitáctiles, paneles interactivos o televisores interactivos.

En los centros públicos, el porcentaje fue del 59,9%, por un 67,4% en los privados. Un 55,7% de centros públicos de Educación Secundaria y FP cuentan con equipos de robótica y un 71,%% con impresoras 3D, que en el caso de los centros privados es del 42,6% y del 38,4%, respectivamente.

En los últimos años ha adquirido especial relevancia la participación de los centros educativos en proyectos, convocatorias y experiencias relacionadas con el uso de las tecnologías educativas, que ha aumentado en casi diez puntos del curso 2020-2021 al 2022-2023, pasando del 41,3% al 51,2%. La mayor participación en este tipo de proyectos se da en los centros públicos de Educación Secundaria y FP, con un 61,7%, frente al 49,5% de los centros públicos de Educación Primaria y el 45,8% de los centros privados.

EL PAÍS

Con 17 años y en la escuela de adultos: “Cuando fracasas en el instituto te dejan caer, aquí los profesores te miran como a un ser inteligente”

Muchos estudiantes prefieren cursar la FP Básica en centros no ordinarios para cambiar de escenario y rearmarse para encontrar una profesión

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 27 MAY 2024

Hay cinco estudiantes de entre 17 y 25 años despotricando sobre sus institutos. Allí los profesores marcaban su autoridad, su poder, y no tenían tiempo para escuchar sus problemas. Cada uno de los alumnos, que ahora van juntos a clase en un centro de adultos de Getafe, relata lo que le distanció del estudio, lo que le arrastró al fracaso. En el caso de Sara López, de 25, fue una plaga de piojos que tuvo en primaria y la persiguió en forma de acoso escolar hasta los 17, cuando dejó el instituto. No la llegaron a agredir físicamente, pero su autoestima quedó destruida. “No me sentía segura, y a partir de ahí, todo fue para abajo”. Repitió dos veces —la nueva ley de educación (Lomloe) establece que se puede repetir un máximo de dos veces en toda la educación básica, hasta los 16— y desde su instituto le dijeron que lo mejor para ella era “un curso escoba”, en referencia a la FP Básica. Como el resto de sus actuales compañeros, Sara no quería volver a pisar un centro de secundaria y siguiendo el ejemplo de su hermano mayor, se matriculó en un centro de educación de personas adultas para cursar esa FP, donde, dice, la tratan con más libertad y como a un “ser inteligente”.

Ana Losada, una de las profesoras de ese centro de adultos de Getafe —la Casa de la Cultura—, explica que cuando llegan, los chavales se sienten “desahuciados” de sus institutos, y rechazan cualquier continuación, excepto si entra en juego un cambio de escenario. “Tenemos que romper con la dinámica academicista de la que vienen, aquí hablamos de quiénes son, de cómo se sienten, nos acercamos a ellos desde otro ángulo, en secundaria no es posible por una cuestión de números: cada curso puedes tener hasta 200 alumnos”, señala la docente. El requisito para entrar en un centro de adultos es no contar con el título de ESO y, en caso de no tener 18 años, cumplirlos durante el año académico.

En este centro la ratio por aula para la FP Básica —una formación diseñada para quienes parecen abocados a dejar de estudiar sin haber obtenido el título de la ESO— es de 25, pero a estas alturas del curso suelen quedar unos 15 por grupo. De media, en España, a los cuatro años de haberse matriculado en la FP Básica, solo logran titular el 50,4% de los alumnos. Gran parte de ellos abandona. En este centro, ese porcentaje supera el 60%.

¿Qué dinámicas encuentran en estos centros? “No están encima de nosotros, es una enseñanza para adultos y eso nos da paz”, comenta Sara. Desde el punto de vista práctico, funcionan más como un centro de primaria: las materias se imparten por ámbitos y los profesores no trabajan de forma aislada, se coordinan para ejecutar proyectos. No llevan deberes a casa, todo se realiza en clase con el apoyo de los docentes y toda enseñanza teórica va después acompañada de una práctica. En los pasillos, se cruzan con señoras de 80 años que acuden para aprender a manejar su móvil, y en uno de los talleres del grado —este centro oferta únicamente el de informática y comunicaciones— les enseñan a encontrar su casa en Google Maps, a programar el calendario o a buscar los resultados de la lotería. “Es otro ambiente, no te encuentras con las dinámicas tóxicas de la popularidad de los institutos, aquí puedes respirar, y los profes se implican de otra manera”, añade Sara, que critica que cuando fracasas en el instituto “te dejan caer”.

Orgullosa, otra de las docentes, Mabel Esteban, cuenta que usan un método para luchar contra la ansiedad de los chavales frente al examen. “Muchos centros castigan al que llega tarde, aquí premiamos al que llega puntual, les damos un papel con puntos. También cuando salen de forma voluntaria a exponer un trabajo... van acumulando esos cheques y en los controles los pueden canjear por una subida en la nota, hasta un máximo de dos puntos por examen, pero nunca en los exámenes finales”. Eso les motiva a estudiar porque saben que es fácil poder llegar al menos al cinco, indica Esteban. Esa flexibilidad cuenta con el visto bueno del equipo directivo del centro. “Nosotros tenemos claro que nuestros alumnos aprenden de una forma diferente y buscamos la forma de explotar esas otras inteligencias”, añade. En los últimos tres cursos este centro ha registrado por primera vez lista de espera para matricularse en este programa; unos 15 chavales se han quedado fuera cada año.

En los dos cursos académicos de la FP Básica, los alumnos pasan cuatro semanas realizando prácticas en empresas. “Por sus circunstancias familiares y personales, muchos de estos chicos han perdido la rutina, no saben cómo deben comportarse y tienden a rechazar el sistema... aquí les enseñamos también esas cuestiones, desde acostumbrarse a dar los buenos días a las señoras que se cruzan por los pasillos, a tema



posturas o comportamiento”, explica Mabel Esteban. Otro de los profesores y jefe de estudios, Javier Pérez, cuenta que una de las complicaciones de estos programas es que las empresas rechazan participar porque “no quieren formar a personas, sino a profesionales”. Por eso, practican con ellos posibles diálogos de oficina, les ayudan a identificar sus puntos fuertes para diseñar sus currículums o simulan entrevistas. “Yo aquí he aprendido a colocar los brazos en una posición elegante mientras estoy de pie”, bromea Adrián Manzano, otro de los alumnos, de 18 años.

Inspirada por las series *Mentes Criminales* o *Mindhunter*, Sara ya sabe que quiere estudiar criminología. Su compañero Alejandro Herrera, de 18, que el próximo mes de junio se marcha un mes a Italia dentro del programa Erasmus, quiere montar un negocio de tatuajes. “Nunca he salido de España ni pillado un avión... pensaba que estaba fuera de este programa, que solo era para los mejores, pero me animaron a presentarme, hice la entrevista y este curso me ha ido bastante bien, no tengo asignaturas pendientes, ni sanciones, he sido brillante”, bromea. En el colegio sacaba buenas notas y cuando llegó a la ESO se “perdió”. “Entré en un círculo de pereza, empecé a suspender y mis padres me daban por caso perdido, pero oye, ahora voy a por mi título de italiano”.

Yolanda Corral, directora de la escuela municipal de adultos L’Olivera, en Sant Quirze del Vallés (Barcelona) — que forma parte de una red de 49 escuelas coordinadas por la Diputación de Barcelona—, donde varios grupos de chavales desde 16 hasta 21 años cursan el Programa de Formación e Inserción (PFI), defiende que el profesorado en estos centros tiene más tablas para tratar la diversidad. “Estamos acostumbrados a la forma de aprender de los adultos, con ellos no vale una exposición plana, hay que buscar conexiones con sus experiencias previas para que se produzca el clic, y eso a estos chavales jóvenes les funciona muy bien”, añade. “Vienen rebotados del instituto y aquí maduran y cambian”.

En este centro no existe la última fila. “Somos 10 en clase y eso te obliga a estar más involucrada, a mí me está funcionando”, cuenta una de las alumnas, Paula Forellat, de 18 años, que dejó la ESO después de repetir dos veces. A diferencia de la FP Básica, el PFI no conduce al título de la ESO, pero se puede acceder directamente a un grado medio de FP.

Metodologías alternativas

Desde el Ministerio de Educación, la secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz, considera que esos alumnos que no llegan a encajar en la ESO tienen que tener claro que se trata de un fracaso del sistema, y no suyo. “Somos conscientes de que muchas veces rechazan los espacios educativos convencionales y acuden a los centros de adultos, pero nuestro objetivo es que se dirijan a los centros específicos de FP para facilitar que después puedan continuar su formación con un grado medio o superior”, señala Sanz. El ministerio no dispone de datos de cuántos alumnos están cursando estos estudios en centros de adultos, corresponde a las autonomías autorizarlo.

Para mejorar el “reenganche” a los estudios a través de la FP Básica, desde su departamento están trabajando en dos proyectos. Por un lado, están diseñando junto a las llamadas escuelas de segunda oportunidad, enfocadas en los jóvenes que han abandonado los estudios de forma temprana —el 13,6% de los jóvenes de 18 a 24 años contaban en 2023, como mucho, con el título de la ESO (frente al 9,6% de media de la Unión Europea)—, un sistema de acompañamiento para entrenar a los estudiantes en habilidades de comportamiento y apoyo emocional. Por otro lado, la próxima semana se reúnen con dos docentes del instituto público Camp de Turia, en Valencia, para tratar de exportar una nueva metodología para la enseñanza de la FP Básica a otros centros de España.

Javier Lafuente es uno de los dos profesores que ha creado la llamada “metodología *scrum*”. “Hace unos años, vimos que la enseñanza de este grado no estaba funcionando bien: cuando llegaba el momento de las prácticas en las empresas, era evidente que no habían adquirido las habilidades necesarias”, indica. Se les ocurrió mezclar a los estudiantes de primero y de segundo para crear grupos más heterogéneos y empezaron a aplicar un “sistema de desarrollo ágil” que suele usarse en empresas de informática simplificando el protocolo. “Se trata de trabajar en periodos cortos, hacer *sprints* y fijar un número de semanas en las que la tarea tiene que estar terminada”. Los grupos se reúnen a las ocho de la mañana y deciden cómo organizarse, aprenden a planificar. A eso se suma un sistema de puntos ligado al buen o mal comportamiento. Les premian, por ejemplo, permitiéndoles escuchar música mientras hacen una tarea individual, o dejándoles salir de clase dos minutos antes cuando se acerca la hora del recreo.

La media de graduación de este centro ya está en el 88% (la media nacional se sitúa en el 50,4%). “Un cambio de contexto les puede ir bien, pero cambiar su propia imagen dentro del centro ordinario de secundaria también es un buen ejercicio, trabajamos mucho el *bullying*”, indica Lafuente, para quien el acercamiento entre alumnos y docentes es una de las grandes diferencias respecto a la ESO. “Hay otra mirada por nuestra parte, hacemos por conocerles más... cuando camino por mi instituto y veo a alguno de los profes de la ESO gritando a sus alumnos me retrotraigo al pasado y me veo reflejado. Esta es otra historia”.

España bate su récord histórico de hogares con niños en pobreza severa

Un informe de la Plataforma de la Infancia revela que, ni aún en lo más duro de la crisis, hubo tantos menores viviendo en la pobreza energética o sin capacidad de comer carne o pescado

ALFONSO TORICES. MADRID / COLPISA. 27 may 2024.

Los datos de la pobreza infantil en España son alarmantes. Crecen todos los indicadores que la definen y algunos, como el que mide cuántos hogares con hijos carecen hasta de lo más básico, alcanza una cifra récord. Es la voz de alerta lanzada este lunes por la Plataforma de la Infancia, una red que aglutina a más de 70 organizaciones para la defensa de los derechos de los niños y adolescentes españoles.

No se veían datos tan malos desde hace más de una década, desde cuando el país estaba inmerso en el corazón de la última gran crisis económica y social. Más de uno de cada diez menores españoles, en concreto el 10,8%, vive en hogares en situación de carencia material severa, en los que faltan cosas tan básicas como la comida, la posibilidad de calentarse, de pagar la hipoteca o la renta o de sobrevivir a los gastos imprevistos.

Es un máximo histórico empujado por dos carencias que nunca habían afectado en España a tal cantidad de familias con hijos, la pobreza energética y la alimentaria. Uno de cada cinco hogares españoles no tiene medios para calentar a su hijos en invierno ni aliviarlos del calor en verano. Si solo se atendiese a los hogares monoparentales -en la mayoría de casos con la madre como cabeza de familia-, la pobreza energética se dispara. Alcanzaría a uno de cada tres niños, con un aumento del 26,5% de chicos en esta grave situación en el último año.

La pobreza alimentaria infantil también está en máximos. El 7% de los niños y adolescentes españoles, más de 550.000, no disponen de las raciones de carne, pollo o pescado mínimas para nutrirse adecuadamente. En el caso de las familias monoparentales esta grave carencia afecta a una de cada tres menores y el problema ha aumentado un 55% en solo doce meses.

Como desvela la Plataforma de la Infancia, los hogares españoles con menores son los que concentran el mayor deterioro económico y social. No solo son el principal colectivo en riesgo de pobreza sino también entre quienes la amenaza de la indigencia crece a mayor ritmo, en concreto, al doble. Uno de cada tres niños y adolescentes, 2,7 millones de menores, vivían en 2023 al límite de la pobreza y la exclusión social o ya habían caído en ellas. Son siete puntos más que la media de españoles de todas las edades y 116.000 menores en riesgo más que solo un año antes.

Los niños y adolescentes, de hecho, son el único grupo de edad en el que durante 2023 aumentó el riesgo de pobreza, por tener unos ingresos del hogar inferiores al 60% de la renta media. El 29% de ellos se encontraban en riesgo de pobreza, 1,1 puntos más que un año antes. Entre la población general la tasa es del 20,2% (casi nueve puntos más baja que entre los menores y además se redujo dos décimas en 2023. Hasta siete de cada diez chicos, el 13,7%, viven amenazados por la pobreza severa, debido a unos ingresos por debajo del 40% de la media.

A la cabeza de Europa

La situación es tan mala que España tiene la segunda mayor tasa de pobreza infantil de la UE, solo superada por la de Rumanía. La Encuesta de Condiciones de Vida del INE, con cuyos datos la plataforma ha elaborado el estudio, indica que más de la mitad de los menores españoles, el 55%, vive en una familia con problemas para llegar a final de mes. La mayor proporción en esta dramática situación desde 2018.

La pobreza se ceba en la infancia española, pero no en toda por igual. Hay tres factores, origen de los padres, monoparentalidad y familia numerosa, que multiplican los casos de indigencia y la vulnerabilidad. Si el dato medio indicaba que el 34% de los hogares españoles con niños estaban en riesgo de pobreza y de exclusión, si al frente de la familia solo está una madre o un padre el porcentaje de riesgo se dispara por encima de la mitad (53%), casi veinte puntos más. Algo parecido ocurre con las familias numerosas. En las que hay tres menores el riesgo de pobreza sube al 52% y en las que hay más de tres niños la amenaza escala al 71%, a dos de cada tres. Pese a todo, el factor más decisivo es el origen familiar. Los niños de familias inmigrantes soportan un riesgo de pobreza o exclusión en siete de cada diez casos.

Escasa inversión pública

El presidente de la Plataforma de Infancia, Ricardo Ibarra, asegura que estas alarmantes cifras se deben a que España «invierte poco y es poco eficiente en la lucha contra la pobreza infantil». España gasta sobre el 1,6% del PIB en protección a la infancia y sus familias, poco más de la mitad que la media de la UE (2,5%). Pero es que, además, es el país europeo que menos logró reducir en 2023 la tasa de pobreza infantil con sus transferencias sociales, solo 5,9 puntos. Es menos de la mitad de la reducción media que logra la UE (14 puntos) e, incluso, es una mejora inferior a la que la propia España logró en 2022 (de 7,6 puntos).



La plataforma de oenegés defiende que hay una relación directa entre las ayudas públicas a la crianza y el descenso de la pobreza infantil, por lo que reclama la creación de una ayuda a la crianza universal, a través de la declaración de la renta para las familias que la presenten y en cheque para quienes no lleguen al mínimo del IRPF. También creen que los hogares monoparentales deben disponer de las ayudas equiparables a las de familia numerosa desde el primer hijo y un permiso parental por nacimiento de 32 semanas.

Consideran de igual manera indispensables políticas y medias específicas contra la pobreza energética, la brecha digital y que garanticen una alimentación saludable en la infancia. Entre ellas están el aumento de las plazas gratuitas de 0 a 3 años, la necesidad de duplicar la inversión en becas y ayudas al estudio para los más vulnerables, para que les cubran el comedor, el transporte y las actividades extraescolares y para multiplicar las acciones contra el fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios.

Existe una relación directa entre las ayudas a la crianza y los niveles de pobreza infantil, por lo que la Plataforma de Infancia propone crear una ayuda a la crianza de carácter universal a través de deducciones fiscales reembolsables en el IRPF, así como apoyos específicos a las familias monoparentales desde el primer hijo para equiparar la protección que reciben al de las familias numerosas.

«España se enfrenta a diversos retos, como el incremento de la inflación del 3,1 % o el bajo impacto de las ayudas sociales sobre la reducción de la pobreza infantil, por lo que, además de las medidas económicas, son necesarias políticas específicas dirigidas a paliar la pobreza energética, la brecha digital, la garantía de una alimentación saludable, etc.», ha añadido Ibarra.

Noticias de Navarra

Los ciclos de FP mejor pagados al año de acabar

Los títulos industriales y científico-técnicos tienen los mejores salarios, el doble que los que están peor pagados

Idoia Alonso. PAMPLONA. 27-05-24

La Formación Profesional es sinónimo de empleabilidad. Pero no siempre coinciden las preferencias de los estudiantes con los sueldos que cobran al terminar. Es más, nueve de cada diez de los titulados en Formación Profesional no se gradúan en sectores industriales ni tecnológicos pese a que estos cursos permiten contar posteriormente con mejores condiciones laborales, según concluye el informe titulado *Los salarios de los titulados en FP* realizado por CaixaBank Dualiza en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.

El curso 2020-2021, solo el 0,5% de todo el alumnado que tituló optó por ciclos como Química Industrial y Fabricación de Productos Farmacéuticos, a pesar de que los salarios al regresar se acercan a los 30.000 euros anuales. Situaciones similares se observan en otros ciclos de Grado Superior, como Coordinación de Emergencias y Protección Civil, con un salario de 27.000 euros, y Programación de la Producción en Fabricación Mecánica, con 24.500 euros al año, elegidos solo por el 0,2% y el 1,3% de los titulados respectivamente. Otros ciclos destacados por sus salarios son Mecatrónica Industrial (24.288 euros) y Audiología Protésica (24.247 euros).

Los salarios más bajos

Por otro lado, los diez ciclos de Grado Superior con salarios más bajos agrupan al 27% de todos los estudiantes titulados. De hecho, en ciclos como Estética Integral, Prótesis Dentales, y Administración y Finanzas, con los peores salarios, titulan más personas (13,5%) que en los 10 con mejores sueldos. Estas áreas incluyen Estética Integral y Bienestar (con un salario bruto de 15.832 euros), Prótesis Dentales (16.669 euros), Administración y Finanzas (17.216 euros), Animación Sociocultural y Turística (17.254 euros), y un grupo compuesto por Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, junto con Estilismo y Dirección de Peluquería (17.490 euros). A diferencia de los ciclos con los salarios más altos, los ciclos con los salarios más bajos son los más feminizados. El salario promedio de los graduados de Formación Profesional se sitúa en 19.611 euros, calculado sobre aquellos que están empleados en trabajos asalariados un año después de completar sus estudios. En general, los técnicos perciben 18.447 euros brutos anuales de media al primer año de finalizar sus estudios, frente a los 19.610 euros que reciben los técnicos superiores.

No obstante, hay diferencias entre los salarios según la comunidad autónoma. Por ejemplo, los técnicos y técnicos superiores de Euskadi son los que más ganan: 22.517 euros brutos anuales para los egresados de Grado Medio y 23.000 para los de CFGS. Le siguen los profesionales que trabajan en Navarra (con 20.910 y 21.639 euros para técnicos y técnicos superiores, respectivamente) y los de Catalunya (19.868 y 21.390 euros). Otro dato curioso que arroja el informe es que el salario medio que reciben las tituladas de ciclos de FP de grado medio en Euskadi es más alto que el de los hombres (+604 euros).

Según las proyecciones de empleabilidad realizadas por CaixaBank Dualiza y Orkestra, la ocupación de técnicos de FP tenderá a aumentar en casi todos los sectores económicos hasta 2035. En concreto, de los 20 sectores catalogados por la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE), todos contarán con

más proporción de técnicos de FP que los que tienen actualmente, a excepción del sector de la Construcción –del 24,6% que ocupan a día de hoy, los técnicos de FP pasarán al 23,1%–, Energía eléctrica, gas y vapor –del 26,6%, al 20,3%–, y de Industrias Extractivas –del 17,1%, al 15,6%–. En el lado opuesto, se situarán sectores como Industria manufacturera, donde la presencia de técnicos de FP crecerá hasta representar el 40,8% de todos los profesionales que se desempeñarán en ese sector, una cifra similar que también alcanzarán en Actividades Sanitarias y en “Otros servicios”. El informe también estima que entre 2023 y 2035 se crearán en Euskadi 16.159 oportunidades de empleo anuales para la FP, un 70% de ellas en el sector servicios.

Relevo

En cuanto a cifras totales, el estudio cifra en más de 14 millones las oportunidades de empleo que se generarán en nuestra economía desde 2023 a 2035, tomando como base las estimaciones actualizadas de CEDEFOP reevaluadas para corregir los efectos de la pandemia.

Además, el equipo del Centro de Conocimiento e Investigación de CaixaBank Dualiza y el de Orkestra han trabajado con esas cifras para calcular el impacto que tendría la FP, concluyendo que, de esos 14 millones, 3,8 millones de oportunidades de empleo hasta 2035 pueden vincularse directamente a la FP. Esto supone el 27,1% del total. Al igual que en análisis pasados, la jubilación será el mayor motor de generación de oportunidades de empleo, ya que el 82,2% del total de oportunidades vendrán condicionadas por personas que se retiran del mercado laboral.

Tanto esas oportunidades de reemplazo como las oportunidades de nueva creación (expansión) tendrán que adaptarse a los grandes vectores que impactarán en nuestra economía: la digitalización, la sostenibilidad y la demografía. Respecto a este último punto, el índice de envejecimiento muestra que, en 2033, por cada 100 personas menores de 16 años habrá 190 personas mayores de 65. Las proyecciones de natalidad experimentarán un ligero repunte la próxima década, pero sin alcanzar los valores mínimos necesarios para garantizar la sostenibilidad poblacional. De modo paralelo, el peso de la población extranjera seguirá aumentando hasta casi el 24% en 2033. El reto, por tanto, se situará en facilitar la participación activa de las personas extranjeras en la vida económica y social, debido a que este es uno de los colectivos que sufre mayor riesgo de exclusión social al contar con menor nivel educativo y mayor tasa de abandono escolar, lo que a su vez provoca que se vean más abocados al paro.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

El plan inicial de Ayuso para el colegio internacional dentro del Ramiro de Maeztu: 100 alumnos y un gasto de 1,5 millones

La documentación registrada por el Gobierno para explicar el proyecto, y luego retirada, da detalles sobre una apuesta que provoca las quejas de familias y docentes del centro público

ANA PUENTES / JUAN JOSÉ MATEO / JUAN JOSÉ MARTÍNEZ. Madrid - 27 MAY 2024

El Gobierno de la Comunidad de Madrid, que preside Isabel Díaz Ayuso, planea invertir 1,5 millones de euros en meter un colegio dentro de otro colegio: eso es lo que costaría ofrecer el próximo curso 100 plazas para los nuevos alumnos de la Escuela Europea Acreditada (EEA); dotarlas de maestros (cinco) y profesores (12, a tiempo parcial); y adaptar las instalaciones del centro público Ramiro de Maeztu para que este nuevo centro se incruste en su interior. Así consta en la documentación oficial obtenida por CC OO, que fue posteriormente retirada del sistema de información del Consejo Escolar, y que acompañaba a un proyecto que ha despertado la inquietud de familias, alumnos y docentes. ¿La razón? Que temen que, en el futuro, haya un recorte de plazas públicas como resultado de compartir unas instalaciones “abarrotaadas” con un proyecto que consideran “segregador”, pues los hijos de funcionarios de la Unión Europea tendrán derecho de inscripción preferente. La Comunidad dice que los documentos han sido retirados porque su contenido va a cambiar, aunque no detalla en qué, y recuerda que los dos centros son públicos.

“Nuestra principal preocupación es que no hay espacio suficiente ni siquiera haciendo obras, y hay espacios que son imposibles de ampliar, como los actuales patios del colegio e instituto”, argumentan en un manifiesto algunas de las familias afectadas. “Se ha planteado la construcción de varias aulas para acoger a este alumnado en espacios comunes y además, se ha ofrecido la posibilidad de emplear espacios polivalentes (bibliotecas, salón de actos...), lo cual implicaría la pérdida de estos espacios para el resto de la comunidad educativa”, añaden. “Parece previsible que la falta de espacio acabe repercutiendo en una reducción de la oferta de plazas públicas para los centros adscritos”, opinan.

La preocupación por la masificación y las infraestructuras inadecuadas se basa en hechos. En el Ramiro de Maeztu llevan desde enero de 2021 esperando a que se reconstruya su pabellón deportivo, La Nevera, destruido hace ya tres años por la nieve de la borrasca *Filomena*, junto a sus tres aulas. La Comunidad y el Ayuntamiento prometieron actuar de urgencia. Sin embargo, el Gobierno regional acaba de desistir del concurso que había convocado para adjudicar las obras de reconstrucción. Un precedente que dificulta que las familias crean ahora en la promesa de que habrá grandes inversiones para acoger a los nuevos estudiantes.



De hecho, la preocupación por la falta de espacio es compartida por docentes de la institución, un referente de la educación pública en Madrid.

“Existe una legítima preocupación sobre una ampliación de enseñanzas sin resolver el aspecto fundamental del espacio”, afirma un comunicado de la Asamblea de docentes del instituto Ramiro de Maeztu. “Esto puede desembocar en la supresión de unidades de enseñanza pública a medida que se extienden los nuevos estudios”, añade. Y pregunta: “¿Por qué, con todas las necesidades que tiene la escuela pública en Madrid, se va a gastar el dinero de todos en financiar la educación a un sector de población con alto poder adquisitivo y unas características muy específicas?”.

Para hacer frente a las necesarias reformas, que empezaron a diseñarse en noviembre de 2023, la Comunidad de Madrid ha presupuestado 952.245,50 euros, según la documentación pública que acompañaba inicialmente al proyecto. El equipamiento necesario con el que dotar al colegio público de Educación Infantil y Primaria Ramiro de Maeztu costará 80.000.

A ello se añaden, para el curso 2024-2025, un total de cinco cupos de maestros y de tres cupos de profesores de enseñanza secundaria, que suman un coste de 361.003,82 euros; los complementos asociados a la enseñanza bilingüe (19.602,80 euros) y al incremento de alumnos, que en este caso recibirán el director, el secretario y el jefe de estudios (1.688,96 euros); y el gasto en contratar a un auxiliar administrativo (27.684,30 euros). Para costes de funcionamiento se reserva una partida de 15.000 euros. En total, casi 1,5 millones de euros para el arranque de la EEA. La inversión se aumentará con los años: cuando la nueva escuela esté a pleno rendimiento, el Ramiro de Maeztu ofrecerá el currículum europeo hasta los 18 años, finalizando con el Bachillerato Europeo, que permite el acceso a universidades en toda la Unión.

“En la práctica, durante el curso 2024/2025 en el CEIP Ramiro de Maeztu convivirán dos sistemas educativos: el sistema educativo español, que incluye las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria y el correspondiente a las Escuelas Europeas”, se lee en la documentación oficial con la que se justificaba el proyecto, y que fue retirada. “Posteriormente, en cursos sucesivos, se procederá gradualmente a la implantación en el CEIP Ramiro de Maeztu de las enseñanzas de Nursery y el resto de Primary”.

CC OO ha puesto la lupa sobre este proceso y ha pedido una reunión urgente con la Consejería de Educación para abordar el tema en la mesa sectorial. La semana pasada, el sindicato obtuvo parte la documentación del proyecto que, ahora, ha sido retirada del sistema. En paralelo, fue suspendida la comisión de dictámenes convocada en el Consejo Escolar para informar de este asunto, según explicó Mari Carmen Morrillas, de la FAPA Francisco Giner de los Ríos.

Tres escalones de ingreso

“Cuanto más profundizo, más me parece un experimento”, asegura la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO, Isabel Galván, que también critica la falta de información a las familias y al profesorado del Ramiro Maeztu, los primeros afectados. “El proceso se está haciendo sin transparencia. No se ha informado al profesorado ni a las familias con claridad y no se están siguiendo los procesos de trámite que marca la ley ni en materia de negociación colectiva ni de procedimiento”, opina Galván, que expresa su preocupación porque la incorporación del Instituto Europeo signifique el cierre de aulas en un colegio con alta demanda de plazas.

Para acceder a la EEA habrá tres niveles de prioridad, según el borrador del proyecto del Gobierno. En el primero están los hijos del personal al servicio de las instituciones comunitarias, y del personal docente, administrativo y auxiliar de las Escuelas Europeas y de la Oficina del Representante del Consejo Superior. En el segundo, los hijos de funcionarios nacionales destinados en representaciones diplomáticas, en la Representación de la OTAN y en los consulados de los Estados miembros, o alumnos cuya lengua materna o de educación anterior no sea lengua de enseñanza en el sistema educativo nacional. Y en el tercero, el resto de solicitantes.

“La Escuela Europea será una línea educativa más dentro del funcionamiento de nuestro centro, con dos vías, una sección en español y otra sección en inglés”, ha detallado la dirección del Ramiro de Maeztu en una comunicación fechada este lunes. “Este tipo de escuelas se crearon para hijos de funcionarios de la Unión Europea, siendo estos alumnos los que tendrán prioridad en el acceso, pero podrán acceder otros alumnos cuyos padres estén interesados en este tipo de estudios para sus hijos, hasta cubrir las plazas disponibles”, ha recordado. “Dichos estudios serán gratuitos para todos los alumnos que los cursen y compartirán con el resto de los alumnos del centro actividades, espacios, instalaciones, recursos...”.

La Consejería de Educación ha añadido a lo dicho por la dirección del centro: “Será una sección dentro del centro público, como las que ya hay de inglés, alemán o bachillerato internacional en el Ramiro”. Sin embargo, las secciones de inglés, alemán o bachillerato internacional están en el instituto, no en el colegio. En esta etapa educativa no hay secciones, todos los alumnos tienen las mismas actividades, por lo que los de los dos centros quedarán separados (y, por tanto, segregados) salvo en las extraescolares.

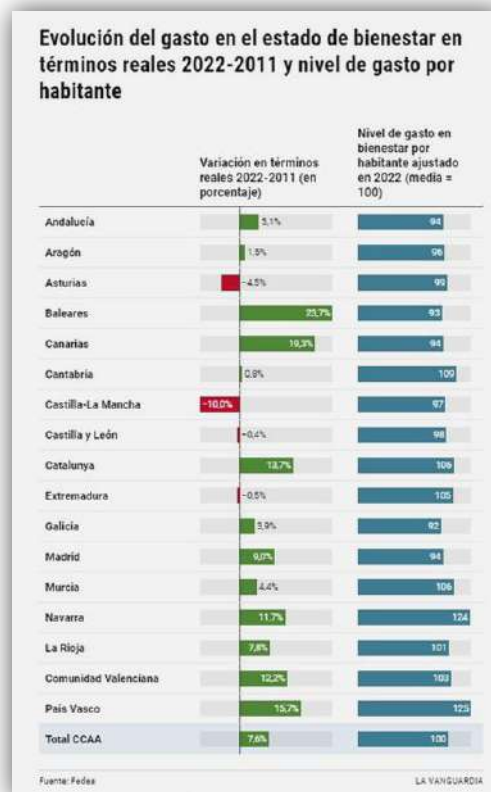
Cuatro comunidades no habían recuperado en 2022 el gasto social previo a la crisis financiera

FERNANDO H. VALLS. MADRID. 28/05/2024

Todas las comunidades autónomas, excepto cuatro, recuperaron a cierre del 2022 los recortes en el llamado estado del bienestar que se iniciaron durante la crisis financiera de la década pasada, según un informe de Fedea publicado este martes. Las excepciones son Castilla-La Mancha, Asturias, Extremadura y Castilla y León, territorios donde la evolución del gasto real en sanidad, educación y protección social se encontraba hace dos ejercicios por debajo de los niveles del 2011.

El documento de Fedea, que lleva por título "El gasto en sanidad, educación y protección social en las comunidades autónomas, 2015-2022" y que ha sido elaborado por Manuel Díaz y Carmen Marín, concluye que la aportación del Estado en términos de recursos extraordinarios durante la pandemia fue decisiva para recuperar el gasto social previo a la crisis financiera. Las comunidades autónomas recibieron durante el Covid 44.000 millones de recursos extraordinarios.

En términos reales, es decir, descontada la elevada inflación registrada durante los últimos años, el gasto real creció un 7,6% de media entre el 2011 y el 2022. Las variaciones más importantes se registraron en Baleares (23,7%), Canarias (19,3%) y País Vasco (15,7%). En Catalunya la evolución de las partidas sociales en esos años fue del 13,7%, mientras que en Madrid creció el 9%. En el lado opuesto, el gasto



social en los citados doce años sigue siendo inferior en Castilla-La Mancha (-10%), Asturias (-4,5%), Extremadura (-0,5%) y Castilla y León (-0,4%).

Fedea destaca el caso de Castilla-La Mancha, donde el gasto social en términos reales sigue lejos de la etapa precrisis debido a que entre el 2011 y el 2014 los recortes rondaron el 25% del mismo en términos reales.

Las comunidades autónomas que en el 2022 destinaban mayor gasto social por habitante eran País Vasco y Navarra, mientras que las que menos recursos destinaban por población eran Galicia y Baleares.

Teniendo en cuenta cada partida social y su evolución entre el 2015 y el 2022, el gasto en educación creció el 12,6% de media, mientras que el de Sanidad lo hizo un 21,2% y el de protección social un 32,5%. En las tres partidas Catalunya supera a la Comunidad de Madrid en recursos destinados, tanto en términos reales como en gasto por habitante.

La conclusión de Fedea es que, en general, entre el 2011 y el 2022 se ha producido en toda España una mejora en el estado de bienestar por un aumento del gasto en general. Estos incrementos se han realizado a través de la partida de remuneración de asalariados, consumos intermedios y transferencias sociales en especie. Además, inciden el servicio de estudios que las comunidades autónomas no podrían haber materializado esta evolución "sin el apoyo de la Administración Central con los recursos extraordinarios aportados debido a la Covid".

europapress.es

Sumar insta al Gobierno a coordinar con las CCAA "a la mayor brevedad" la organización de los nuevos currículos de FP

MADRID, 28 May. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Sumar ha registrado en el Gobierno de los Diputados una proposición no de ley para que el Gobierno coordine con las Comunidades autónomas "a la mayor brevedad posible" la organización de los nuevos currículos derivados de la nueva normativa de Formación Profesional a desarrollar en el próximo curso 2024-2025.



La iniciativa insta al Ejecutivo a iniciar un proceso participativo con todos los agentes implicados (centros públicos, docentes, sindicatos y alumnado) para diseñar y evaluar la implantación de la nueva normativa desde el punto de vista de la potenciación de la Formación Profesional en centros públicos.

También reclama al Gobierno que coordine con los gobiernos autonómicos nuevos planes de inversión, combinando fondos europeos, fondos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y fondos autonómicos, para la mejora de las instalaciones y centros de FP, ampliación de ciclos y número de plazas en centros públicos y refuerzo del número de docentes necesario.

Sumar quiere que se estudien urgentemente los cambios normativos necesarios para posibilitar que estudiantes migrantes sin permiso de residencia o trabajo puedan completar las prácticas establecidas y conseguir el título de Formación Profesional, de forma que se les facilite su futura integración laboral. El grupo demanda evaluar y estudiar una posible reducción o flexibilización de las horas curriculares en la estancia de empresa en función del sector productivo y la etapa de FP, desde un punto de vista pedagógico; y coordinar con las comunidades autónomas un complemento de equiparación salarial del profesorado técnico de FP que no ha podido consolidar el grado AI con el profesorado de Educación Secundaria, en función del principio "a igual trabajo, igual salario".

La iniciativa también insta al Gobierno a estudiar una nueva estrategia o regulación en materia de prevención de riesgos laborales que proteja tanto al alumnado como al profesorado en los talleres y laboratorios de los centros educativos; y a establecer mecanismos de vigilancia y control de la estancia del alumnado en la empresa, al realizar la FP dual, por parte de la representación legal de los trabajadores.

Por último, reclama desarrollar una verdadera correspondencia entre la acreditación de competencias de los Grados A, B y C, así como la forma de adquirirlas respecto a los Grados D (FPGS, FPGM y FP Básica), que permita una cualificación profesional real; y evitar la pérdida de contenidos en el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), especialmente los referidos a negociación colectiva, diálogo social, agentes sociales, etcétera.

EL DEBATE

Tres universidades españolas, entre las 300 mejores del mundo, según el ranking C-WUR

La metodología empleada parte de una serie de indicadores estructurados en cuatro ámbitos

El Debate. 28/05/2024

La Universidad de Barcelona, la Autónoma de Barcelona, la Complutense de Madrid y la de Valencia se encuentran entre las 300 mejores universidades del mundo según la última clasificación publicada por el Center of World University Rankings (C-WUR) en su edición de 2024.

El ranking sitúa a Harvard como la mejor universidad del mundo y el top tres lo completan las universidades, también de Estados Unidos, Massachusetts Institute of Technology y Stanford University.

Entre las diez mejores se encuentran también Cambridge y Oxford (Reino Unido), en cuarta y quinta posición, seguidas de Princeton, Columbia, Pennsylvania, Yale y California Institute of Technology, todas ellas en Estados Unidos.

La Universidad Complutense de Madrid ha celebrado haber avanzado hasta la posición 244 del mundo en esta clasificación, que sitúa a esta institución entre el centenar de mejores centros en Europa y el tercero a nivel nacional.

Con una valoración global del 77,9 %, la UCM ha obtenido su puntuación más alta del último trienio, situándose en el top 1,2% de las 20.966 universidades analizadas en esta clasificación. En Europa, la Complutense ocupa el puesto 94, mientras que en España, es la número tres, tras la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

La metodología empleada por el CWUR parte de una serie de indicadores estructurados en cuatro ámbitos. Por un lado, la calidad de la educación se mide a través del número de alumnado que obtuvo distinciones académicas en relación al tamaño de la institución. En concreto, este ítem conforma el 25 % de la puntuación final en el ránking.

El estudiantado que obtuvo puestos ejecutivos de relevancia en las más importantes compañías del mundo es el indicador que CWUR toma en consideración a la hora de abordar el nivel de empleabilidad y que tiene un peso del 25 % en el cómputo global de la clasificación.

El personal docente e investigador que haya recibido distinciones académicas sirve para medir la calidad de los centros con un peso del 10 % en el conjunto de la puntuación final.

Finalmente, en el indicador relativo a la investigación científica, CWUR analiza el número total de artículos publicados (10 %), el número de artículos publicados en revistas de primer nivel (10 %), el número de artículos

publicados en revistas de gran influencia (10 %), así como el número de artículos más citados (10 %). Los datos se registran a través de la información aportada por las propias universidades, así como a través de encuestas.

En un comunicado, la UCM ha subrayado sus mejoras en los indicadores de calidad educativa (pasando al top 1 % del mundo) y en Facultad o distinciones máximas de sus académicos (top 1,06 %), mientras que, además, mantiene sus resultados en Empleabilidad de sus egresados (top 0,9 %) y en Investigación (1,3 %).



La Organización de Estados Iberoamericanos, premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional 2024

La institución, que colabora con 23 países, ha sido clave para reducir el analfabetismo e impulsar la enseñanza en estos territorios

JAVIER PALOMO. Madrid. 29/05/2024

La sociedad se tambalea si los jóvenes no cuentan con las condiciones educativas y la protección de sus derechos fundamentales. Debido a ello, surgen instituciones como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), quien además de cumplir esta misión, ha tenido el placer de ver su trabajo reconocido este miércoles con el Premio Princesa de Asturias de Cooperación internacional 2024. Esta institución internacional se formó en 1949, con los objetivos de promover el trabajo conjunto entre los países iberoamericanos en la educación y la ciencia, y de salvaguardar la diversidad cultural y su impacto en las personas.

La OEI, con más de 3.900 profesionales trabajando por Iberoamérica y repartidos físicamente por 20 países de la región, es el mayor organismo de cooperación multilateral entre territorios de habla española y portuguesa. Concibe sus tres ramas de trabajo como «herramientas para el desarrollo humano», y las defienden como «generadoras de oportunidades» para construir un futuro mejor. De hecho, desde 2016 forma parte del Comité de Dirección Global del ODS4-Educación 2030 de la Unesco, y en 2023, entró a formar parte de las Naciones Unidas como organismo observador de países subdesarrollados.

Por ejemplo, su trabajo ha contribuido a la drástica reducción del analfabetismo en Iberoamérica, alfabetizando y proporcionando educación básica a más de 2.300.000 jóvenes. Cifra a la que hay que sumar más de 100.000 docentes que han sido formados gracias a la entidad, lo que ha promovido que la calidad educativa en los países con los que colabora se vea incrementada. En total, solo en materia educativa, la OEI ha entregado más de 400 mil recursos educativos.

Electricidad para colegios rurales y portales educativos

Entre sus proyectos para impulsar la educación, se encuentra el programa 'Luces para Aprender', donde la OEI llevó energía solar y conectividad a más de 66.000 escuelas rurales en América Latina, beneficiando a alrededor de 1.5 millones de estudiantes. También formó la iniciativa 'Red Latinoamericana de Portales Educativos' (Relpe), donde generó toda una red de portales educativos que ha permitido la conectividad y el trabajo con las nuevas tecnologías de muchos alumnos y docentes. Todos sus proyectos se desarrollan a nivel nacional, subregional y regional; y también coopera con otros organismos internacionales, fundaciones, ONG, universidades y entidades públicas y privadas.

Además, ha puesto en marcha 'Atelier Poético', una campaña para promover e incentivar la educación artística y el portugués en los más jóvenes, con sesiones y clases que se han celebrado con artistas iberoamericanos en países como Portugal o Brasil. También ha promovido la divulgación científica como motor para incentivar las vocaciones en esta materia, principalmente de niñas y jóvenes, con iniciativas como 'La Noche Iberoamericana de las Investigadoras' o 'Más Mujer en Ciencia' en Uruguay, y 'Somos Mujeres y Hacemos Ciencia' en Ecuador.

La OEI trabaja de la mano de los Gobiernos de 23 países, entre los que se encuentran Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. La sede de la secretaría general está en Madrid, pero cuenta con otras 19 oficinas nacionales repartidas en Argentina, Bolivia, Guatemala, México... cuenta a su vez con siete países observadores, los cuales son Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Luxemburgo, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental.

«Un instrumento a favor del desarrollo Iberoamericano»

Durante la entrega del premio, que ha tenido lugar en el hotel Barceló Cervantes de Oviedo, el jurado presidido por el presidente de Unicef España, Gustavo Suárez Pertierra, ha destacado que la OEI «ha desempeñado una fructífera labor de fomento del multilateralismo iberoamericano», prestando una «especial atención al desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia, la lengua y los derechos humanos».



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
30.05.2024

Por su parte, el secretario general de la entidad, Mariano Jabonero, ha querido expresar su «inmenso agradecimiento» al jurado y a todos los gobiernos de los 23 países miembros, que «durante 75 años han confiado en la OEI para ayudar a los ciudadanos a resolver sus problemas». Para Jabonero, la organización es «un instrumento válido para trabajar a favor del desarrollo y el bienestar de los Iberoamericanos».

También ha hecho hincapié en su «deseo» de «seguir trabajando con determinación y compromiso a favor de la comunidad iberoamericana de las naciones». «Cumpliremos con nuestro lema de hacer que la cooperación suceda tanto en el terreno como de persona a persona», ha concluido.

europapress.es

Más de la mitad de los estudiantes españoles de Bachillerato no tienen claro qué carrera estudiar, según un estudio

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) - El 56% de los estudiantes españoles de Bachillerato no sabe con seguridad qué grado quiere estudiar, según un estudio realizado por la consultora Círculo Formación al término del Salón de Orientación Universitaria UNITOUR.

El estudio, realizado a una muestra de 2.500 jóvenes que estudian Bachillerato en España en el curso 2023-2024, revela que más de la mitad de ellos se sienten indecisos a la hora de escoger su titulación universitaria. La mayoría duda entre varias opciones (43%) y un 13% se encuentra más perdido al no tener una pista clara de lo que quiera estudiar. Por su parte, un 44% lo tiene claro, porcentaje que ha subido con respecto al año pasado, que se situaba en un 21%.

Los que más claro lo tienen son los jóvenes de León, ya que un 69% afirma que sabe con seguridad qué quiere estudiar. Les siguen los estudiantes de San Sebastián (65%) y Castellón (62%). Por el contrario, los más indecisos son los vigueses, ya que un 32% no sabe qué estudiará, seguidos por los murcianos (29%). El 51% elegirá un grado del área científica: el 26% optará por alguna Ingeniería, Tecnología o Construcción, y un 25% se decantará por el área biosanitaria.

Por su parte, el 22% estudiará algo relacionado con Ciencias Sociales y Jurídicas; un 10%, Educación; un 9%, Arte y Humanidades; y un 8% cualquier disciplina del Diseño (Gráfico, Industrial o Moda). Los más interesados en la rama técnica son los estudiantes gaditanos (lo escoge un 30%), seguidos de los santanderinos y burgaleses (29%) y los madrileños (28%). La ciudad con porcentaje mayor de jóvenes interesados en carreras biosanitarias es Badajoz (31%), seguida de Santander (29%).

En lo que respecta al interés por las Ciencias Sociales y Jurídicas, hay un empate entre Córdoba y Sevilla, ya que en ambas ciudades un 28% se decanta por esta rama.

En lo que respecta al motivo por el que elegirán su titulación, el 59% lo hará por vocación, mientras que un 26% se fijará antes en las salidas profesionales que tenga su futuro grado. La vocación siempre se impone a las salidas profesionales, y del año pasado a este, ha dado un salto mayor (en el curso anterior fue el 53%).

Al 37% de los estudiantes encuestados le gustaría trabajar en una empresa privada, pero un 33% quiere tener su propio negocio, mientras que un 28% se opondrá a ser funcionario. Esto revierte la tendencia de los últimos años, ya que la cifra de aquellos que pensaban tenían opositar después de su carrera era cada vez mayor.

Además, el estudio destaca que los más interesados en ser sus propios jefes son los gaditanos (59%), seguidos de los sevillanos (52%) y los pamplónicas (50%). Por el contrario, los logroñeses son los que más piensan en opositar (41%), seguidos por los ovetenses (37%).

EL PAIS **OPINIÓN**

La enseñanza de la Constitución y los valores democráticos en la Lomloe

No se enseña al alumnado a ser crítico ni a comprometerse con la norma fundamental haciéndole memorizar y repetir sus artículos como si fuera un loro

VÍCTOR BERMÚDEZ TORRES. 29 MAY 2024

Hace unos días se reunieron los miembros de la Red de Asesores en Política Educativa del Consejo de Europa para dar forma al proyecto de implantación de un “Espacio Europeo para la Educación para la Ciudadanía”, una estrategia cuyo objetivo es reforzar una educación en valores comunes y en cultura democrática que ponga en el centro la capacitación del juicio crítico del alumnado. Estaba previsto que la reunión se celebrara en Tbilisi, Georgia, pero la situación política de aquel país (vecino de Ucrania) lo desaconsejó —a la par que hacía patente la pertinencia de fortalecer la educación democrática y en derechos humanos en toda la UE—.

Lo que el Consejo de Europa promueve como una necesidad para evitar lo que lamentablemente ocurre en muchas partes de Europa y del mundo, fortaleciendo el conocimiento de las instituciones democráticas, la asunción racional de valores comunes, y el desarrollo del espíritu crítico frente a la desinformación y los discursos de odio, consiste en consolidar contenidos similares a los de materias como la vieja Educación para la Ciudadanía, que hubo de retirarse de los currículos de nuestro país debido a la feroz e incomprensible resistencia del Partido Popular.

Es precisamente este mismo partido, empeñado desde hace años en borrar la educación cívica del mapa, el que, según la prensa, pretende proponer ahora una proposición no de ley para instar al Gobierno a incluir la enseñanza de la Constitución y los valores democráticos en la Educación Primaria y Secundaria. No sería esta rectificación una mala noticia si no fuera porque tales enseñanzas están ya amplia y profundamente implementadas en la ley educativa actual. Y no de modo transversal, como alega el Partido Popular, sino como parte de los contenidos y competencias específicas de varias áreas y materias de carácter troncal.

Así, si uno acude a los reales decretos que establecen los contenidos y competencias que rigen los planes de estudio de todo el Estado, podrá comprobar (solo hay que leer el BOE) la obligación de que el alumnado, a través del trabajo en áreas y materias concretas, conozca y analice los valores constitucionales y los procedimientos e instituciones democráticas (por ejemplo, en la nueva materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, tanto en Primaria como en Secundaria); o que reconozca los derechos y deberes constitucionales (en la materia de Geografía e Historia); o que realice un análisis comparado de los distintos regímenes políticos y sus constituciones para reconocer el legado democrático de la Constitución de 1978 como fundamento de nuestra convivencia y garantía de nuestros derechos (en la asignatura de Historia de España). Recordemos, además, que el currículo tradicional de esta última asignatura se modificó, dando más peso al estudio de la época contemporánea, justo para —entre otras cosas— poder tratar con detalle de las diversas constituciones de nuestro país, desde la Constitución de Cádiz hasta la actual.

¿Qué más pretende el Partido Popular? Desde luego, es digno de reconocimiento que en la propuesta difundida por el PP se incida en la necesidad de garantizar la capacidad crítica, el inconformismo y la autonomía de juicio de las nuevas generaciones. Este es, de hecho, uno de los objetivos clave de la nueva ley educativa, y no, de nuevo, de forma «transversal», sino como parte de los contenidos curriculares de materias muy concretas (la ya citada Educación en Valores Cívicos y Éticos, la Filosofía, que vuelve a ser troncal en todo el Bachillerato, la Lengua y Literatura, la Historia, etc.). Lo que no parece coherente es que en la propuesta del PP se exija promover una formación crítica y, a la vez, transmitir los artículos constitucionales de forma «práctica» y sin necesidad de acompañarlos de explicaciones de fondo ni de fundamentación alguna, como se desprende de la información disponible. ¿En qué quedamos entonces? Porque promover el inconformismo y el espíritu crítico enseñando los artículos de la Constitución como si fueran la tabla de multiplicar, sin explicaciones de fondo ni fundamentación alguna, son intenciones claramente opuestas. No se enseña al alumnado a ser crítico ni a comprometerse con la Constitución haciéndole memorizar y repetir sus artículos como si fuera un loro, sino ofreciéndole razones y argumentando con él acerca de su valor y pertinencia.

Parece en fin que la iniciativa del Partido Popular viene a reivindicar la orientación hacia la educación cívica, crítica y en valores democráticos que inspira justamente a la Lomloe y a las más recientes recomendaciones europeas en política educativa; orientación que es exactamente la misma que la que informaba a la vieja y perseguida Educación para la ciudadanía... La lástima es que el PP no haya estudiado antes la ley vigente, ni analizado la consistencia de su propuesta.

Víctor Bermúdez Torres es profesor de Filosofía y miembro de la Education Policy Advisors Network del Consejo de Europa.

Noticias de Navarra

El Gobierno de Navarra aprueba el Decreto Foral de comedores escolares

El nuevo marco legal garantiza un volumen de más de 1,3 millones de menús durante 175 días del curso, incluidos por primera vez junio y septiembre

DIARIO DE NOTICIAS. Pamplona 29-05-24

El Gobierno de Navarra ha aprobado el Decreto Foral 58/2024, de 29 de mayo, por el que se regulan los comedores escolares de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra.

Culmina así el proceso de definición de un nuevo marco normativo dirigido a convertir el tiempo de comedor escolar en un espacio de fomento de la educación para la salud, la higiene y la nutrición, la promoción de hábitos alimenticios saludables y sostenibles y el fomento de comportamientos adecuados en la mesa, así como las actitudes correctas antes y después de comer y la higiene bucodental, la colaboración, solidaridad, inclusión, coeducación y convivencia entre el alumnado y el fomento de hábitos sociales y culturales. Respetando la autonomía de los centros, se pretende seguir avanzando además hacia un modelo de



comedores escolares con servicio de cocina 'in situ' que utilice producto fresco de temporada, de cercanía y ecológico, cuando sea posible.

"El alumnado tiene derecho a recibir una *alimentación de calidad* y además a aprovechar este tiempo recibiendo una formación integral a través de actividades educativas que le formen en aspectos relacionados con los hábitos de alimentación, los hábitos sociales y los hábitos de vida saludable, todo ello en un adecuado clima de respeto y convivencia", sostiene el Decreto Foral, que pretende aportar un marco que responda a las nuevas necesidades de las familias, los centros, las entidades locales y los distintos grupos de edad de los y las escolares que utilizan los servicios de comedor.

Los centros

La nueva normativa será de aplicación a los centros docentes públicos no universitarios dependientes del Departamento de Educación de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra, que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como a los centros docentes públicos de Educación Especial y que prestan el servicio complementario de comedor escolar. Asimismo, resultará de aplicación a aquellos centros docentes públicos que impartan Educación Secundaria Obligatoria en los que, por motivos organizativos, compartan transporte escolar con los centros que imparten segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria.

El texto del nuevo Decreto Foral está compuesto por tres títulos, once capítulos, siete disposiciones adicionales, una disposición transitoria, una disposición derogatoria única de la normativa que se venía aplicando, que data de 1993, y tres disposiciones finales.

La aprobación del Ejecutivo foral se produce una vez obtenido el dictamen favorable del Consejo de Navarra a este nuevo Decreto Foral, aprobado también el pasado mes de marzo por una amplia mayoría de los integrantes del plenario del Consejo Escolar de Navarra y con informe favorable de las entidades locales navarras presentes en la Comisión Foral de Régimen Local.

Principales novedades

Una de las principales novedades de la nueva normativa es que el Gobierno de Navarra subvencionará el comedor escolar *los 175 días de curso lectivo*, incluyendo, por primera vez en la historia de la educación navarra el derecho al comedor también en los meses de septiembre y junio. Respecto al sistema actual, destaca también como diferencia que las ayudas para el comedor escolar se van a otorgar independientemente de la jornada escolar que tengan los colegios y de si el alumnado beneficiario asiste o no a las actividades de atención en horario de tarde.

Otra de las novedades del Decreto Foral lo aporta el hecho de que el Departamento de Educación podrá formalizar convenios con aquellas entidades locales que deseen asumir la gestión del servicio del comedor escolar. Estos convenios podrán formalizarse para que surtan efectos a partir del curso 2025 / 2026, incluido.

Los centros educativos deberán contar con un plan anual del servicio de comedores escolares, que se integrará en la programación general anual y se evaluará al finalizar cada curso. Atendiendo al ámbito de escolarización del alumnado, los comedores escolares se clasifican en comedores ordinarios y comedores comarcales, que son los que atienden las necesidades de los centros que acogen alumnado cuya asistencia a clase está condicionada por la utilización del transporte escolar organizado por el Departamento de Educación.

Menús saludables

El Departamento de Educación elaborará un estudio para analizar las opciones de declaración de determinados comedores escolares ordinarios como comedores escolares comarcales, en función de las características singulares presentes en dichos centros. Dicho estudio deberá estar concluido antes del comienzo del curso 2026/2027. El Departamento de Educación, previo estudio y evaluación de las particularidades de su gestión, regulará también la gestión de los comedores escolares de las escuelas infantiles de las que es titular, ubicadas en Pamplona, Burlada y Corella.

Los comedores escolares comarcales, gestionados por el Departamento de Educación, ofrecerán el próximo curso un volumen de 1,3 millones de menús saludables (compuestos por primeros platos, segundos y postres) a 7.700 usuarios y usuarias. A esa cifra de menús y usuarios hay que añadir la de los usuarios de comedores autorizados gestionados en su gran parte por asociaciones de padres y madres de toda Navarra. El número de alumnos y alumnas que reciben ayudas de comedor en centros comarcales, ordinarios y ayudas individualizadas por parte del departamento es en la actualidad de 5.800. Además, Educación tiene ayudas para comensales de localidades de menos de 1.500 habitantes, ayudas que en la actualidad perciben 511 escolares navarros.

El Gobierno introduce por primera vez un examen tipo test en las oposiciones a los cuerpos docentes

Cambia por un cuestionario el examen escrito de desarrollo para acceder a la Inspección educativa. El "entusiasmo" será una "cualificación profesional"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 30 mayo 2024

El Gobierno introducirá un examen tipo test entre las pruebas de la oposición a la Inspección educativa. Es la primera vez que aparece este formato en el proceso de selección de cualquiera de los cuerpos docentes. Tanto los inspectores como los maestros, los profesores o los catedráticos habían tenido hasta ahora pruebas prácticas o de desarrollo del temario, pero nunca antes el cuestionario se había utilizado como herramienta para evaluar el acceso a la función pública docente.

Eso cambiará cuando se apruebe el proyecto de real decreto por el que se regula la Inspección educativa, al que ha tenido acceso EL MUNDO, que contempla entre sus novedades un cuestionario de entre 30 y 45 preguntas que sustituirá al actual examen escrito de desarrollo sobre cuestiones referentes a la organización curricular y escolar, la gestión de centros o la legislación básica, lo que se conoce como la parte A del temario.

El resto de las pruebas se mantiene como estaba: seguirá habiendo la exposición oral de un tema sobre la parte B del temario y continuará la prueba práctica por escrito (por ejemplo, hacer un informe de Inspección). También permanecerá igual la fase de concurso, donde se valora la trayectoria profesional y los méritos de los candidatos.

Los inspectores educativos consultados consideran «positivo» que el Ministerio de Educación de Pilar Alegría establezca «un primer filtro tipo test» porque un cuestionario se corrige con «más objetividad» que una prueba de desarrollo del temario. Además, creen que el nuevo modelo «puede ser más justo» porque en 30-45 preguntas «entran todos los temas», mientras que «ahora al aspirante le puede caer un tema que no se sepa bien y se lo juega todo a esa carta».

Sin embargo, también recuerdan a la «mayor facilidad» que suele tener el test: «No es lo mismo redactar durante dos horas un tema de desarrollo, donde los conceptos son más complejos, que un cuestionario de 30 preguntas», indican las fuentes consultadas.

Además, echan en falta una prueba, oral u escrita, que permita exponer con mayor profundidad la parte A del temario, que es común a todo el Estado, pues con el nuevo real decreto sólo se va a desarrollar la parte B, donde las CCAA pueden incluir temas relacionados con su legislación y organización autonómicas.

Los inspectores han ido viendo cómo, con el paso de los lustros, «se ha reducido la exigencia» y se ha disminuido el número de exámenes en su oposición hasta llegar a los actuales tres ejercicios. Es una tendencia que se observa en otras pruebas de la función pública que está reformando el Gobierno, las llamadas oposiciones *light*.

El nuevo real decreto implica más cambios. Aumenta la profesionalización (para poder ser inspector se elevan de seis a ocho los años de experiencia exigidos como funcionario de carrera en un cuerpo docente y se obliga a que todos los miembros de los órganos de selección sean inspectores), se contempla el teletrabajo y se abre la puerta a la promoción profesional, además de establecer un código deontológico, entre otras cosas.

Además, se establece una novedosa «cualificación profesional» que las CCAA tendrán que «promover» mediante planes de formación donde, junto a las habilidades de gestión y evaluación o el conocimiento de la normativa, se valorarán las «competencias personales»: los inspectores deberán tener «empatía en las relaciones sociales y en el trabajo en equipo», así como «transmitir a los demás entusiasmo, implicación y sentido del deber». ¿Pero cómo se mide de forma objetiva el «entusiasmo»?

En general, los inspectores ven con buenos ojos el borrador del real decreto (el anterior era de 2007), que surge para hacer las adaptaciones de la Lomloe. Pero pelearán para que el Ministerio les suba la categoría (quieren pasar del nivel 26 actual a al menos un nivel 28, como contemplaba un borrador anterior). En el sistema educativo hay alrededor de ocho millones de alumnos, 700.000 profesores y más de 30.000 centros, pero no llegan a 1.700 los inspectores, que se quejan de que no dan a basto para atender debidamente las necesidades de los colegios e institutos.

EL PAÍS EDITORIAL

Más plazas públicas en FP

Todas las administraciones deben implicarse para que la desigualdad económica no frustre las expectativas de miles de alumnos

EL PAÍS. 30 MAY 2024



La Formación Profesional ha dejado de ser el pariente pobre del sistema educativo español. En buena medida, por su alta tasa de empleabilidad en un país con un crónico problema de paro juvenil: el 27,7% entre los menores de 25 años. El curso pasado, el último con datos oficiales, fue el segundo consecutivo en el que se superó el millón de alumnos de FP, con un crecimiento del 32% en un lustro. Ese aumento de la demanda no ha ido, en cambio, paralelo a un incremento suficiente de la dotación de plazas en centros públicos.

Este hecho, unido a algunos desajustes entre la formación y las necesidades del mercado laboral, se traduce en que, mientras algunos ciclos registran muy escasa demanda, miles de alumnos se quedan sin poder acceder a otros. Muchos de esos estudiantes se ven abocados a cambiar de expectativas y cursar el bachillerato, un cambio obligado que puede derivar en abandono escolar o desempleo. Los titulados de FP de grado medio, por ejemplo, sufren menos paro y tienen mejores sueldos que sus homólogos bachilleres a los cinco años de haber concluido los estudios.

El problema no es la excelencia académica de esos alumnos, sino que la oferta pública se muestra incapaz de absorber la demanda, en especial en las profesiones más solicitadas, como Sanidad o Informática y Comunicaciones. El esfuerzo inversor del Gobierno, que ha destinado desde 2020 más de 748 millones a la creación de más de 331.000 plazas, no siempre ha ido acompañado de una respuesta similar por parte de las comunidades autónomas, que tienen las competencias educativas. Esta falta de ajuste ha sido aprovechada por la red privada —en ocasiones, de la mano de fondos de inversión—, que ha visto un nicho de mercado en ascenso y ha contado, al tiempo, con el apoyo de determinadas administraciones regionales. Pese a que la red pública sigue siendo la mayoritaria, en la última década los alumnos de grado medio en centros privados han aumentado un 81%, mientras los de los públicos lo hacían solo un 16%. En los grados superiores, la diferencia resulta mucho más llamativa: el 205% frente al 36%.

España tiene en la FP una de sus mejores cartas para recortar el desempleo juvenil, reducir la tasa de abandono escolar temprano (la segunda más alta de la UE) y mejorar el nivel educativo. Sería un error entorpecer esas posibilidades con una brecha económica y social que excluya a los estudiantes y a las familias sin capacidad de pagarse un centro privado. No está en cuestión, en absoluto, el respeto a la iniciativa empresarial, también en la enseñanza, pero la obligación de cualquier Administración es plantear una oferta suficiente en la enseñanza pública, sin postergarla por razones de mercado o, lo que sería peor, por razones ideológicas.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

El calor saca a niños y padres a la calle para pedir "aulas y no saunas" en la Región

Más de un centenar de personas se concentran ante la Consejería de Educación y exigen equipos de climatización en colegios e institutos al ritmo de la canción 'Escuela de calor'

Ana García. 30 MAY 2024

Con más de 30 grados en el termómetro, un centenar de padres, abuelos y alumnos de colegios e institutos de la Región de Murcia salieron ayer a la calle para reivindicar la instalación de los equipos de climatización necesarios para que las aulas no se conviertan en saunas en estas fechas previas a la llegada del verano.

El punto de encuentro: la Consejería de Educación. El lema: «Queremos aulas, no saunas». Y así, al ritmo de la canción 'Escuela de calor' de Radio Futura, este grupo de ciudadanos pidió, pancarta en mano, que Educación acometa las obras necesarias para que los centros cuenten con la temperatura adecuada.

«No podemos tener niños con 35 y 40 grados en las aulas, por lo que esperamos que la Consejería atienda nuestras peticiones», explica Sonia Hernández, del AMPA del CEIP Luis Costa, quien a su vez recuerda que «cada centro tiene su historial de reivindicaciones, ya que en algunos, como en el nuestro, los padres hemos pagado los únicos aparatos que se han instalado en las aulas de Infantil».

También estaba en la protesta en la avenida de La Fama Monserrat Navarro, madre y miembro del AMPA del IES Aljada de Puente Tocinos, quien critica que «la mitad de los centros estén sin acondicionar y aunque hay un proyecto para ello, no se ejecuta». Con ella también coincidía Isabel Hernández, del AMPA del CEIP Joaquín Cantero, quien afirma que «el proyecto para la instalación en nuestro colegio salió en el Borm en 2018 y en el año 2024 aún no se ha ejecutado. Esto es un desastre».

La concentración fue convocada por la FAPA Regional Juan González, cuya presidenta, Marisa Maldonado, recuerda que «llevamos años reclamando instalaciones adecuadas, ya que las altas temperaturas van en contra del propio rendimiento académico».

Entre los asistentes al acto estuvo el portavoz del PSOE en el Ayuntamiento de Murcia, Ginés Ruiz, así como la concejala Esther Nevado, la diputada socialista María Dolores Hernández, y representantes de la Federación de Educación de CCOO.

166 actuaciones hasta 2027

La Consejería de Educación recuerda que cuentan con varias medidas, entre las que destaca el Plan de Eficiencia Energética y Reconversión Bioclimática 2020-2027, que incluye un total de 166 actuaciones en centros de 38 municipios, con un presupuesto de 27 millones. De ellas, ya se han ejecutado 87 actuaciones por valor de casi 12 millones de euros. Además, recuerdan que el incremento de las temperaturas en la Región es una situación prevista y recogida en las instrucciones de Inicio de curso, en las que se deja autonomía a los centros educativos para actuar, de forma que la dirección de cada centro podrá adelantar el final de la jornada escolar.



Cuenta atrás para la EBAU 2024: estas son las asignaturas que más preocupan a los estudiantes

La prueba de selectividad 2024 para acceder a la universidad se celebrará durante la primera quincena de junio
F. MOLINERO 30.05.2024

La selectividad 2024 se acerca y es momento para los estudiantes empiecen a prepararse para las pruebas de acceso en la universidad. Este año, los exámenes de la EbaU se realizarán durante la primera quincena de junio.

Los alumnos de Madrid y La Rioja serán los primeros en examinarse, los próximos días 3, 4, 5 y 6 de junio. Los siguientes en hacerlo, del 4 al 6 de junio, serán los estudiantes de Andalucía, Aragón, el Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia y Navarra.

En Cantabria, Castilla y León, Islas Canarias, la Región de Murcia y el País Vasco la Selectividad tendrá lugar entre los días 5 y 7 de junio. Los últimos en examinarse serán los de las islas Baleares que se enfrentará a la prueba los días 11, 12 y 13 de junio.

Apenas cambios en el formato del examen. La fase obligatoria comprenderá 4 pruebas en las comunidades sin lengua cooficial y 5 en las que sí la tienen. Se podrá elegir entre Historia de España o Historia de la Filosofía y los exámenes durarán 90 minutos con 30 minutos de descanso mínimo entre exámenes.

La publicación de las notas dependerá de la comunidad autónoma, ya que las notas de las pruebas tardan aproximadamente 10 días en publicarse tras la realización del examen.

Se trata de un examen trascendental con el que los estudiantes podrán escoger la universidad y la carrera que quieren estudiar. Pero, ¿qué materias preocupan más a los estudiantes este 2024?

Un estudio elaborado por Superprof a partir de datos recogidos por la herramienta SemRush, indican que las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas e Inglés están entre las más buscadas en Internet los días previos a la EBAU. Cada una de estas materias roza las 30.000 búsquedas estas últimas semanas.

El estudio recuerda que en la prueba de acceso a la universidad dos de las asignaturas con menor porcentaje de aprobados son Matemáticas II (con el 74,7% de aprobados) y Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales (con el 71,6% de aprobados). Esta asignatura fue la que obtuvo el peor resultado de la historia en España del informe PISA 2022, mientras que el nivel de inglés de los jóvenes entre 18 y 20 años descendió de 571 a 514 puntos según el último informe de Education First.

Según los datos que arroja el estudio elaborado por Superprof, las clases de refuerzo de inglés reciben una media mensual de más de 83.000 búsquedas, destacando las comunidades de Madrid, Castilla y León y Galicia con el mayor índice. En cuanto a las clases particulares de Matemáticas, hay más de 22.000 búsquedas mensuales de media, con Madrid, Aragón y la Comunidad Valenciana a la cabeza.

El informe concluye que la preocupación que provocan estas materias derivan en un "claro aumento" de solicitudes de profesores particulares. Las clases de refuerzo de Matemáticas son las más solicitadas en la plataforma Superprof, con cerca de 10.000 alumnos registrados este 2024; seguida de Inglés, con más de 6.000 alumnos, temáticas deportivas (4.000 alumnos), Instrumentos Musicales (3.000), Informática (2.000) y Francés (1.300).

Analizando la distribución de alumnos por comunidad autónoma, las dos comunidades que más acuden a las clases particulares en la plataforma son la Comunidad de Madrid (con un 151% por encima de la media nacional) y Cataluña (+34%), con 18.000 y 11.000 alumnos respectivamente. Le siguen la Comunidad Valenciana, con 5.000 alumnos, País Vasco con 1.700 y Aragón con 1.200. Castilla-La Mancha (con 800 alumnos), La Rioja (con 120) y Extremadura (con 220) son las tres comunidades autónomas que están a la cola.



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
30.05.2024**europapress.es**

ANPE critica que la decisión del Gobierno de no deflactar IRPF "profundiza la pérdida de poder adquisitivo" de docentes

MADRID, 30 May. (EUROPA PRESS) - ANPE ha criticado que la decisión del Gobierno de no ajustar el IRPF a la inflación "está perjudicando notablemente al profesorado del país y contribuyendo a la pérdida de poder adquisitivo que viene sufriendo el colectivo desde hace años".

El sindicato lamenta que sean las clases medias, entre las que mayoritariamente se encuentran los docentes, "las que están soportando en mayor medida las consecuencias de que el Ejecutivo haya optado por no deflactar el impuesto en los últimos ejercicios a pesar de las importantes subidas que han experimentado los precios".

Asimismo, recuerda que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, el porcentaje de renta disponible que cada hogar ha destinado al pago del IRPF y a cotizaciones sociales no ha parado de aumentar en los últimos años, algo que ha afectado especialmente a los sectores medios.

Este incremento, señala, no es explicable únicamente por el crecimiento de las rentas, al menos en el caso del profesorado de la educación pública y del funcionariado en general, "ya que los incrementos salariales que se le han aplicado han sido exiguos comparados con el alza de la inflación".

Para el presidente de ANPE, Francisco Venzalá, "llueve sobre mojado, puesto que el impacto de la no deflatación del IRPF incide en un contexto de descenso continuado del poder adquisitivo de los docentes, que se alarga ya dos decenios y que desde 2021 ha sufrido un repunte".

En este sentido, Venzalá recalca que "el acuerdo salarial para el personal público alcanzado por algunos sindicatos con el Gobierno para el periodo 2022-2024 ha sido manifiestamente insuficiente, ya que las subidas pactadas están muy por debajo del incremento general de precios en este periodo". A su juicio, la deflatación del IRPF --que, a falta de una medida de alcance estatal, sí han aplicado unas pocas comunidades autónomas en la actual campaña de la Renta en ejercicio de sus competencias fiscales-- "habría compensado en parte esta pérdida de poder adquisitivo del profesorado, permitiendo mejorar sus recursos disponibles y beneficiando el consumo".

ANPE recuerda que son ya varios los organismos e instituciones que han advertido de las consecuencias para las clases medias de no ajustar a la inflación el impuesto sobre la renta, entre los que destacan el Banco de España y el Consejo General de Economistas, y remarca que la recaudación récord obtenida por el Estado demuestra que hay margen más que suficiente para hacerlo.

EL PAÍS **OPINIÓN**

El falso debate sobre las 'nuevas' metodologías y los malos resultados escolares

Los centros y el profesorado tienen responsabilidad, pero es injusto que sean señalados por la opinión pública como culpables del mal rendimiento en una sociedad quebrada por la inequidad y la injusticia social

ALBANO DE ALONSO PAZ. 30 MAY 2024

En la película *Mad City* (1997), de Costa-Gavras, la noticia empieza a ser noticia cuando el periodista interpretado por Dustin Hoffman se acerca de forma despiadada a la vida y sufrimiento de un desesperado vigilante de seguridad que secuestra a un grupo de niños rehenes en el museo donde trabajaba.

El filme, una ácida crítica contra la voracidad de los medios de comunicación, retrata una sociedad rendida a los influjos del "cuarto poder". Su código deontológico queda a expensas de la creación de estados de opinión, las audiencias y las exigencias del mercado. Todo con tal de vender.

Un sector de la prensa educativa lleva de un tiempo a esta parte perdido en los callejones de esta ciudad enloquecida. Ante ello, las únicas salidas que encuentra están alejadas del rigor y la transparencia: se busca el impacto sensacionalista para hacer de una versión de la realidad un hecho generalizable que se replica en redes y WhatsApp.

Los avances en la democratización de la información y el periodismo de datos se tendrían que haber convertido en piezas claves para combatir los discursos de las *fake news*, también en el tratamiento informativo del sistema educativo; sin embargo, la competencia voraz para lograr el *clickbait* e incrementar beneficios pone todo más difícil. Se crea, así, un efecto distorsionador de pánico social que provoca la radicalización de una especie de batalla cultural en educación, además del nacimiento de posiciones reaccionarias.

Uno de los focos periodísticos que atrae una sobrecarga de titulares negativos (los que, recordemos, logran más visualizaciones y determinan nuestra percepción del mundo) se centra en la falsa relación entre cambio metodológico y malos resultados escolares. Esta corriente de opinión es potente en regiones como, por ejemplo, Catalunya, donde incluso hay movilizaciones de familias contra los llamados “experimentos educativos” aplicados en la escuela. ¿Dónde se están buscando los culpables?

Ya el Informe TALIS de 2018 derrumbaba la falsa premisa del presunto dirigismo metodológico o la imposición del enfoque a la hora de desarrollar las clases: según este Informe, el 95% del profesorado de España en Secundaria se siente libre a la hora de elegir sus metodologías de enseñanza. Las cifras de Primaria son muy similares. Estoy seguro de que si hiciéramos una encuesta hoy los resultados serían parecidos.

Por lo tanto, es imposible establecer causalidad entre el uso de enfoques novedosos en el diseño de las sesiones didácticas y la caída de resultados que, por ejemplo, observamos en PISA 2022. Nadie con un mínimo de conocimiento estadístico determinaría esta relación directa que además parte de una premisa falsa.

Que la última reforma educativa oriente hacia la realización de un enfoque por proyectos para facilitar la contextualización del aprendizaje no puede convertirse en germen de disputa. Primero, porque no debiera resultar descabellada la realización de planteamientos didácticos que supongan retos para el alumnado y despierten curiosidad por aprender. Todos, en cierto modo, lo hacemos: relacionar conocimiento con experiencia no es novedoso. Y segundo porque, al menos en Secundaria, que es donde aumentan los repetidores y las dificultades de aprendizaje, las metodologías activas son menos frecuentes. La tarea en casa, el libro de texto, el examen y la recuperación siguen siendo “el pico y la pala” de todo estudiante, como hace treinta años.

Philippe Perrenoud (2007) advierte que la variable de organización del trabajo es difícilmente modificable si no se integra en la dimensión de las habilidades didácticas antes. Reconozcamos, en ese sentido, el sentido que actualmente tiene el máster de formación del profesorado, el tipo de prácticas que se reproducen y cómo este es el marco general en el que un docente “aprende” a ser docente. Aunque hay excepciones, la formación inicial se encuentra enclavada en temarios en gran parte teóricos, alejados de la realidad de colegios e institutos y con escaso afán reflexivo. La teoría es necesaria, pero debe ser una teoría de ida y vuelta, y esta reciprocidad no se está produciendo.

TALIS 2018 sí arrojaba estadísticas preocupantes cuando, por ejemplo, nos adelantaba las dificultades que tiene el docente para adaptar su práctica a la complejidad relacionada con la diversidad. Por eso, a pesar del empeño de un sector de la opinión pública en desviar el foco hacia las formas de organización o los métodos, el asunto es mucho más complejo. Cualquier investigación sería demuestra que las dificultades sociales y contextuales se presentan como uno de los grandes escollos que condicionan la labor del profesorado y, por lo tanto, el rendimiento.

No son tan relevantes, por ello, una presunta renovación metodológica o un cambio radical en la estructura interna de los centros, que no se ha llegado a producir en la mayoría de casos. Un ejemplo claro es la resistencia al aprendizaje competencial; otro, la minoritaria distribución por ámbitos en lugar de materias. Serán más importantes las actuaciones que directamente se hacen sobre las escuelas afectadas por la segregación y sobre aquellas que se vacían por condicionantes sistémicos donde nunca se ha actuado.

Sin embargo, afanosos por construir realidades informativas donde no hay verdades demostrables, el alarmismo mediático escarba en la fragilidad de una audiencia que vuelve a sucumbir ante lo emocional. Se prefiere desviar el foco hacia lo que ocurre dentro de los centros. Allí se planta la semilla del desastre por culpa de una “innovación vacía” al parecer habitual, pero lo cierto es que muchos profesionales permanecen alerta para identificarla y reorientar sus prácticas hacia el rigor.

Seguimos como sociedad embelesada ante el poder mediático de determinados discursos. Mostramos una preocupante incapacidad de movilización para delatar la quiebra estructural en familias y entornos, que demuestra las dimensiones multifactoriales a las que nunca nos acercamos por miedo a *quemarnos*. Se ha estudiado hasta la saciedad el desarraigo que los jóvenes empiezan a sentir hacia la institución escolar, que lastra la labor de un cuerpo docente impotente por mucho que haga. Pero seguimos empeñados en poner el foco solo en el proceso de aprendizaje, por lo que, cuando se falla, siempre se mirará hacia lo que ocurre dentro de las aulas, y no fuera.

Los centros y el profesorado tienen responsabilidad, pero es injusto que sean señalados por la opinión pública como culpables del mal rendimiento, en una sociedad quebrada por la inequidad y la injusticia social. Sabemos cómo y quién se excluye en el sistema, pero se continúa permitiendo la normalización de factores de segregación que impactan en los más débiles. Estos factores se perpetúan cuando no se indaga desde las políticas educativas en los efectos de la desigualdad en la elección de centros, o en cómo se construye la guetificación educativa. Pero el problema es la *excesiva innovación*.

El falso debate sobre las nuevas metodologías y los malos resultados escolares enmascara, en definitiva, el problema de la desigualdad de condiciones. Si todo se arreglara con exigir más, aumentar el tiempo de las explicaciones en una pizarra o mandar más deberes para casa, bastaría con realizar cualquier análisis simple que evite una radiografía longitudinal del sistema: aquella que demuestra que las verdaderas carencias que hay detrás son de inversión pública, configuración de mapas escolares y tipo de apoyo que recibe el alumnado



con dificultades. Y es ahí hacia donde hay que reorientar el debate social, con toda la responsabilidad que ello conlleva.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza. Divulga sobre educación a través de su blog www.albanoalonso.info.

THE CONVERSATION

¿Cómo se aprende a hacer comentarios de texto?

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas. Profesora Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de León

María Benítez Bayón. Profesora Ayudante en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de León

Cada año, en España, el alumnado de 2º de Bachillerato que desea acceder a estudios universitarios se enfrenta a varios exámenes cuya calificación repercute directamente en su elección y, por tanto, en su futuro académico.

Una de las pruebas cruciales corresponde a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y plantea el comentario de texto como uno de los apartados con mayor peso. Dicho comentario consiste, generalmente, en distintos apartados interrelacionados: lectura comprensiva de un texto no literario, análisis más o menos guiado de algunos aspectos y redacción de una opinión o valoración argumentada sobre el tema tratado.

Sin unas directrices claras por parte de los responsables de las políticas educativas, docentes y estudiantes afrontan los procesos de aprendizaje y enseñanza de esta tarea con preocupación e incertidumbre. Por suerte, una vez más, la investigación educativa muestra maneras efectivas de afrontar la didáctica del comentario de texto.

El primer problema: la comprensión lectora

La primera dificultad a la que se enfrentan los estudiantes de Bachillerato es la comprensión del texto objeto de comentario, necesaria para identificar y extraer las ideas principales, el tema o la tesis.

Los pobres resultados del alumnado español en PIRLS 2021 o PISA 2022 coinciden con el tratamiento escaso e inespecífico de la comprensión lectora que se ha observado en las aulas. Así pues, el primer paso que los docentes de esta etapa deberían abordar a la hora de enseñar a comentar textos es la instrucción de las estrategias que los alumnos y las alumnas han de poner en marcha para poder comprenderlos.

Una vez solventada la lectura comprensiva, que vertebra el comentario de texto, el alumnado tiene que escribir dos textos (resumen y opinión) que pertenecen a dos tipologías textuales diferentes con dos propósitos comunicativos también distintos (exponer y argumentar, respectivamente).

Formas efectivas de enseñar a escribir

Cuando escriben, los estudiantes muestran una inseguridad que llega incluso a niveles universitarios, y que repercute en la calidad de sus producciones escritas. Para contrarrestarla no basta con realizar repetidos comentarios de texto como una tarea autónoma y en casa. Es imprescindible que también escriban en sus centros educativos y guiados por docentes que conozcan e implementen aquellas prácticas que la evidencia ha demostrado más efectivas para el aprendizaje de una destreza tan compleja como es la escritura:

1. *Crear rutinas de escritura.* Alumnos y alumnas deben disponer de oportunidades frecuentes para trabajar la escritura, por lo que es conveniente que, durante la semana, los docentes reserven momentos concretos para trabajar esta destreza en el aula.
2. *Basar el aprendizaje en los procesos de escritura:* planificación, textualización y revisión. De este modo el alumnado adquiere las estrategias necesarias para trabajar cada una estas fases y todas en secuencia.
3. *Instruir sobre tipos de textos y su propósito comunicativo.* En la mayor parte de las comunidades autónomas, los estudiantes han de escribir dos textos (resumen y opinión). Para ello, resulta fundamental que los alumnos manejen modelos, es decir, que se familiaricen con textos reales.
4. *Enseñar el vocabulario específico* más adecuado para el tema o para cada tipología textual. En varias comunidades autónomas se incluye una pregunta concreta para trabajar el léxico consistente en la definición o reformulación léxica, por lo que los alumnos deben conocer y aplicar cuestiones como las relaciones semánticas o los procesos de formación léxica, entre otros.
5. *Practicar la construcción oracional* de modo que aprendan a aplicar la concordancia, el uso correcto de los verbos, el orden de los componentes o las relaciones sintácticas, pues son muchas las comunidades autónomas que penalizan gravemente la construcción oracional errónea de los escritos.

6. La *instrucción sobre composición de párrafos* es igualmente necesaria, teniendo en cuenta que la cohesión textual no solo es un requisito propio de la calidad de escritura, sino que, además, en muchas comunidades autónomas conforma un apartado concreto del examen en el que se pretende que los alumnos sean capaces de identificar y describir los principales mecanismos de cohesión en el texto aportando ejemplos representativos, es decir, que hagan una reflexión metalingüística.

7. *Montar un andamiaje* durante el proceso de escritura para que los docentes apoyen a los estudiantes lo justo para que progresen y tomen decisiones autónomas. Además, es importante dar información a los alumnos sobre sus puntos fuertes y sus posibilidades de mejora tanto de sus escritos como del propio proceso de escritura. Esta información o retroalimentación les permitirá volver a sus propios textos para reelaborarlos y mejorarlos.

8. Todo ello debe surgir en un *ambiente positivo* y de apoyo en el que los estudiantes compartan con el profesorado el entusiasmo por la escritura y participen de forma activa y colaborativa. Los docentes deben establecer unas expectativas altas, pero realistas, para que alumnos y alumnas sientan ganas de esforzarse.

Una tarea compleja que se debe enseñar en el aula

En definitiva, el comentario de texto, tal como se plantea en la EBAU, es una tarea necesaria porque permite comprobar que el alumnado tiene la suficiente competencia en comprensión lectora y en expresión escrita como para afrontar con mínimas garantías de éxito la formación universitaria.

Por su complejidad, no puede considerarse, sin embargo, un contenido conceptual que ha debido ser aprendido antes de comenzar Bachillerato. Tampoco puede aprenderse solo en ese curso ni únicamente a base de práctica autónoma. Es un contenido procedimental que requiere una instrucción frecuente y continuada a lo largo de toda la Educación Secundaria y con prácticas docentes que la investigación educativa ha demostrado que son efectivas.

Cómo aprende a leer nuestro cerebro: de la mecánica lectora a la comprensión

Sergi Grau Carrión. Profesor e investigador de Tecnologías Digitales, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Josep M Serra Grabulosa. Profesor Titular de Universidad, área Psicobiología, Universitat de Barcelona

La lectura se determina biológicamente, como el habla. Es el resultado de un complejo proceso de aprendizaje. Los primeros signos del lenguaje podrían haber aparecido con el Homo Erectus hace alrededor 1,9 millones de años. En cambio, los primeros escritos datan de alrededor los 4 000 años antes de Jesucristo.

El cerebro ha tenido casi dos millones de años para desarrollar la red neural especializada en la producción y la comprensión del lenguaje, pero solo unos pocos miles para el desarrollo de la red neural de la lectura. Por ello, la lectura depende de la puesta en marcha en paralelo de distintas redes neurales implicadas en diferentes funciones cognitivas. Veamos como se lleva a cabo.

Dos funciones cognitivas: lenguaje y sistema visual

Dos de las funciones cognitivas que confluyen en la lectura son especialmente importantes. Se trata del lenguaje y el sistema visual relacionado con la percepción de las formas. Respecto al lenguaje, al nacer nuestro cerebro ya está preparado para procesar cualquier sonido relacionado con el habla humana. Y a los pocos meses de vida, se especializa en aquellos sonidos que le son más habituales. Entonces comienza un proceso de aprendizaje muy complejo.

A los 5-6 años este proceso culmina con una representación detallada de cómo suena el lenguaje (fonología), un amplio vocabulario, un dominio de las principales estructuras gramaticales y la forma en que éstas transmiten el significado.

Paralelamente se desarrolla el sistema visual especializado en la percepción de formas complejas, como lo son las letras en sus diferentes formatos. Ello lleva a que el período entre los 5-6 años sea un período especialmente sensible para el aprendizaje de la lectura. Es el momento clave para la detección precoz de las dificultades lectoras.

De identificar letras a la lectura de palabras y frases

La lectura es un proceso por el cual a determinados signos se les atribuye un sonido y una etiqueta (es decir, su nombre: letra “be”, signo “b”, sonido /b/). Combinados entre ellos, expresan un significado. La identificación de estos signos se puede realizar de forma aislada, uno a uno (ej: //, /a/) o en combinación entre ellos (ej: //a/).

El inicio del aprendizaje lector suele comenzar a los 3 años en educación infantil. Se enseña a identificar las letras individualmente, por el sonido y por la etiqueta. Progresivamente, el proceso se automatiza. Así, la identificación se hace comparando las grafías con la representación de éstas en la memoria. Al finalizar la educación infantil, muchos niños ya tienen una buena mecánica lectora. Son capaces de leer palabras sueltas o incluso frases cortas, con una buena comprensión de lo que leen.



¿Qué procesos intervienen en la mecánica lectora?

Inicialmente, cada letra que se lee representa un solo sonido. Deben coincidir la forma de la letra escrita con la forma aprendida, que inicialmente es solo una, por ejemplo, en mayúscula. Progresivamente, el proceso de identificación se amplía para diferentes tipologías de letra.

La práctica permite que progresivamente la lectura sea más fluida y precisa. El alumno consigue identificar palabras como un todo; es decir, la palabra 'hola' entera, de un vistazo, sin tener que descifrarla letra a letra: /h/-/o/-/l/-/a/).

Cuando esto sucede, el cerebro libera recursos de atención, de memoria y de percepción. Y entonces estos recursos se dirigen a la comprensión lectora, a interpretar y dotar de significado lo que se lee.

Todo el vocabulario que va incorporando el niño a lo largo del desarrollo del lenguaje, y cómo éste se utiliza, es la base de la comprensión lectora. Así, mientras se leen palabras, frases y textos, esta información se enlaza con la información ya guardada en las áreas de la comprensión del lenguaje (oral) para dotar de significado lo leído.

De aprender a leer a leer para aprender

El hecho que el aprendizaje lector sea un proceso tan complejo nos lleva a pensar en alguna manera de evaluar si se lleva a cabo con normalidad o hay alguna dificultad. Es un hecho muy importante, ya que, si bien el proceso se inicia con el aprender a leer, culmina con leer para aprender.

En este sentido, la detección precoz es clave en la identificación de la presencia de dificultades en este proceso. Actualmente, hay herramientas suficientemente sensibles para detectarlas en las aulas de educación infantil y de educación primaria.

Por ejemplo, las aplicaciones Grapho-Game, Dytective o Neurekalab. Estas aplicaciones, validadas científicamente, miden la conciencia fonológica, la mecánica lectora y la comprensión, así como la memoria verbal. Clasifican a los alumnos en función de la velocidad y la precisión lectora, del grado de comprensión de lo que leen, de la capacidad para reconocer y manipular fonemas, y de la capacidad de su memoria verbal. Si se detecta que el proceso de aprendizaje es más lento de lo esperado, se podrán tomar las primeras medidas para facilitar el aprendizaje lector.

MAGISTERIO

El impulsor de PISA critica el "inmovilismo" del sistema educativo español

El matemático e investigador alemán Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE y impulsor de las pruebas PISA, ha anunciado que en la próxima edición de la muestra, prevista para 2025, "se dará acceso a los estudiantes a internet" para "evaluar su capacidad de resolver problemas complejos".

EFE Viernes, 24 de mayo de 2024

«Google ya lo sabe todo, esta es la transición que necesitamos ver» y «lo mejor que podemos hacer es tener estudiantes que piensen por ellos mismos», ha afirmado el experto este jueves en Barcelona en el acto 'La escuela, el reflejo de la sociedad del futuro', organizado por la Fundación Cercle d'Economia, donde ha pronunciado la conferencia titulada 'Educar a los alumnos para su futuro'. Andreas Schleicher ha avanzado que los estudiantes podrán utilizar internet en una de las pruebas, aunque sin dar más detalles al respecto.

El impulsor de PISA también ha criticado el «inmovilismo» del sistema educativo en Cataluña y España, ha dicho que «los mejores docentes deberían dar clase en los centros más complejos en base a incentivos en su carrera profesional» porque «los incentivos económicos no son tan determinantes como la motivación» y ha propuesto más autonomía a los centros educativos para elegir el profesorado. A la luz de los resultados de PISA, la mayoría de alumnos catalanes y españoles «tienen un buen nivel mínimo y obtienen buenos resultados a nivel básico, aunque hay deficiencias en la parte superior», según Andreas Schleicher.

Aprender menos, pero con más profundidad

Sobre los resultados obtenidos por los alumnos catalanes en la muestra, el gestor de PISA ha criticado que en Cataluña se dedica «mucho tiempo al aprendizaje, por encima de la media» cuando uno de los grandes retos es «aprender menos cosas pero con más profundidad». En su intervención ha dicho que los alumnos catalanes en PISA «son buenos al reproducir lo que han aprendido en la escuela», pero que «tienen dificultades para extrapolar y utilizar sus conocimientos en entornos que no les son familiares» que es lo que «tendrán que hacer a lo largo de la vida». «He visto demasiadas aulas donde se reproducen conocimientos y no se formulan las preguntas adecuadas», ha subrayado el experto, en referencia a una situación que afecta a muchas zonas.

Sin embargo, ha señalado que en capacidades emocionales y de sociabilidad, los estudiantes catalanes han obtenido buenos resultados, lo que es «muy beneficioso» porque «son valores esenciales», que en situaciones como entrevistas de trabajo «se podrán a prueba» y ha subrayado que los alumnos vulnerables «tienden a perder en este terreno». Pese a estos buenos resultados, ha mostrado su «sorpresa» con la «bajada del apoyo docente» que han manifestado los estudiantes en la prueba PISA, ya que sólo el 13% de los estudiantes afirmó que durante la pandemia «su profesor se interesó por cómo estaba», lo que fue «más grave» entre los alumnos «más desaventajados».

También ha lamentado «un declive en el apoyo familiar» ante la educación de los hijos que «va en aumento, es generalizado» y le «preocupa» porque «ni un solo sistema ha tenido éxito si los padres no forman parte de él», y ha añadido que «antes la educación era una implicación de toda la sociedad». De igual maneja, ha puesto el acento en que en Cataluña la variabilidad de resultados entre escuelas públicas, concertadas y privadas «es muy poca» e inferior al 15% y ha indicado que «hay que levantar el nivel educativo global», lo que «es un gran reto para la política educativa en Cataluña». La inversión educativa en Cataluña «no es mala» y los salarios de los profesores «no son bajos», ha dicho Andreas Schleider, que ha afirmado que es «fácil pagar más, pero que lo difícil es hacer más atractiva la profesión docente».

En la mesa redonda *La escuela, el reflejo de la sociedad del futuro, junto a la profesora de lengua y literatura* posterior a su intervención inicial, el coordinador de PISA ha insistido en su propuesta de una educación más competencial. Para defender esta tesis ha utilizado como argumento que «la comunidad empresarial pide personas que sean capaces de pensar por ellas mismas» y que las familias con más recursos matriculan a sus hijos en escuelas que fomenten la creatividad y las capacidades emocionales, lo que «el sistema creativo debería poder hacer». «El mejor sistema educativo del mundo está en China», donde los profesores «trabajan mucho tiempo con los padres y preparando clases y son grandes creadores de entornos de docencia atractivos», ha afirmado.

Romanones y el reglamento de la Inspección **OPINIÓN**

El autor reflexiona sobre el borrador de proyecto de Real Decreto por el que se regula la Inspección Educativa que el Ministerio de Educación somete estos días a trámite de audiencia e información pública.

Antonio Montero Alcaide Viernes, 24 de mayo de 2024

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes somete, actualmente, a trámite de audiencia e información pública un borrador de proyecto de Real Decreto por el que se regula la Inspección Educativa. Sin embargo, en tal regulación solo tienen carácter básico determinados aspectos y buena parte del desarrollo de los contenidos de su articulado queda a lo que dispongan las Administraciones educativas. Asimismo, entre los preceptos básicos figura la reiteración, algo más detallada o ligeramente precisada, de lo establecido en la regulación básica. Esto es, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con los cambios introducidos por 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 necesidad de este real decreto deriva, principalmente, de la adecuación del procedimiento de acceso a la Inspección Educativa, en mucha mayor medida que de la inexistencia de una ordenación previa, con ese carácter de desarrollo reglamentario, dado que la regulación básica, a lo largo de las distintas reformas educativas, no ha atribuido carácter precisamente básico a determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa que deberían merecerlo y, por ello, constar de manera determinante en un reglamento.

Así las cosas, este proyecto de real decreto más bien resulta una modificación del Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación, que un reglamento sobre la Inspección Educativa, aunque su contenido así lo pretenda.

Un aspecto de especial interés, referido al ejercicio de la función inspectora, tiene que ver con la naturaleza atribuida al Cuerpo de Inspectores de Educación: «constituye el nivel más elevado de los que configuran los cuerpos docentes no universitarios, en el marco establecido por el Estatuto Básico del Empleado Público, lo que comportará el debido reconocimiento por parte de las Administraciones educativas de las que depende». Reconocimiento distintivo que, en este caso, podría haberse acompañado de alguna disposición básica que determinara cómo hacer efectivo tal reconocimiento, a fin de que resultara vinculante, por su carácter básico, para las Administraciones educativas; incluso con un calendario de adopción de las medidas propias de ese destacado reconocimiento.

El desempeño de los inspectores e inspectoras de educación, con carácter accidental, derivado de la participación en las convocatorias públicas de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, sin haber sido seleccionados, y con evaluación anual de su ejercicio es asimismo otro aspecto destacado.

El proyecto de real decreto incluye, además, fines del ejercicio de la función inspectora, que guardan relación con sus funciones, y concreta aspectos, ya consolidados, de las facultades de la Inspección, así como de la naturaleza de la visita de inspección, los informes y las actas.



En el caso de la dependencia de la Inspección de Educación, esta queda a criterio de las Administraciones educativas, sin establecer ninguna precisión el proyecto sobre el carácter o rango de los órganos de los que deba depender la Inspección, y solo la general consideración de que “la estructura que se establezca deberá garantizar los principios de actuación que se regulan en este Real Decreto”. El elevado nivel que se atribuye, en el propio borrador del real Decreto, al Cuerpo de Inspectores de Educación puede ser consonante con su dependencia, en la estructura orgánica de las Administraciones Educativa, de los órganos con mayor entidad o rango administrativo.

El acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación es, realmente, el aspecto más propio del proyecto de real decreto y probablemente se revisará, en este caso, la disposición referida a que toda una parte del temario, la A, con “temas generales relativos a cuestiones pedagógicas sobre organización curricular, organización escolar, gestión de centros educativos, programas y servicios, administración y legislación educativa básica, así como las funciones y atribuciones de la inspección de educación”, se considere con una prueba de “contestación por escrito a un cuestionario de como mínimo 30 preguntas y como máximo 45, referido a la parte A del temario, garantizándose la realización con carácter anónimo”. Al menos, conviene revisar el número de preguntas referidas a un temario extenso y diverso.

Esa misma disposición del borrador clarifica las dudas que se abrieron con los cambios en la redacción del apartado 4 b) de la disposición adicional duodécima de la LOE. La redacción original era esta: “La fase de oposición consistirá en una prueba en la que se valorarán los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa de los aspirantes adecuada a la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de la misma”. Y con los cambios de la LOMLOE quedó así: “La fase de oposición consistirá en la valoración de la capacidad de liderazgo pedagógico y la evaluación de las competencias propias de la función inspectora de los aspirantes, así como los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa para el desempeño de la misma”. El cambio de “prueba” por “valoración” llevó a algunas interpretaciones de desaparición de la prueba que el proyecto de real decreto mantiene, aunque se establezca que tenga la forma de un cuestionario.

Las restantes prescripciones del proyecto de real decreto, todas ellas sin carácter básico y, por ello, condicionadas al desarrollo que acometan las Administraciones educativas, se refieren, de manera bastante general, a la formación de la Inspección y su cualificación profesional; a reconocimientos debidos a la participación en tales actividades formativas o por el ejercicio de la tutoría del personal funcionario en prácticas del Cuerpo de Inspectores de Educación o de los docentes que realizan la función inspectora de forma temporal; al intercambio de buenas prácticas; a la carrera profesional, en los siguientes términos: “Las Administraciones educativas, conforme a lo establecido en sus respectivas leyes de Función Pública, impulsarán y regularán la implantación de medidas destinadas al desarrollo de la carrera profesional de los inspectores e inspectoras de educación”. Así como otros aspectos también de carácter general y ya consolidados de algún modo en el desarrollo de las Administraciones educativas: recursos e indemnizaciones, movilidad, comisiones de servicio, movilidad por causa de violencia de género, puestos en el exterior o teletrabajo. Como, por otra parte, complementos retributivos “propios de la función pública docente y específicamente el complemento de formación permanente o sexenio”. Este último aspecto retributivo ha estado presente en los debates sobre el desarrollo reglamentario, y cabría estimar, entonces, si debe asociarse con lo expresamente indicado en el borrador del real decreto: “el Cuerpo de Inspectores de Educación constituye el nivel más elevado de los que configuran los cuerpos docentes no universitarios”.

La evaluación de la Inspección educativa es incluida también en el texto del borrador con disposiciones generales y sin carácter básico, por lo que se hace continua referencia a las decisiones que adopten las Administraciones educativas.

En definitiva, un borrador de proyecto de real decreto con dieciocho de sus cuarenta y cuatro artículos sin carácter básico y el principal objeto de adecuar el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación. Además de reiterar, precisar o detallar, en las disposiciones de carácter básico, aspectos ya considerados en la LOE o algo consolidados en el ámbito de las Administraciones educativas.

Es asimismo de destacar que aspectos del artículo 154 de la LOE (no modificado desde la promulgación de esa ley), sobre la organización de la inspección educativa, sin contar tal precepto con carácter básico, no sean referidos o reiterados, como lo son otros (formación, movilidad, comisiones de servicio) en el proyecto de real decreto, con reiteradas encomiendas a las Administraciones educativas. Así, el artículo 154 de la LOE, en su apartado 2, precisa que las estructuras de la Inspección que regulen las Administraciones educativas podrán organizarse “sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa”. Del mismo modo que, para la provisión de puestos de trabajo en la Inspección Educativa, el apartado 3 establece que “podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior”. Parece evidente que se trata de una especialización más funcional que orgánica, más abierta que cerrada, más propia de la adecuación de las respuestas profesionales que de una categorización administrativa. El borrador

del real decreto, sin embargo, no repara en estos aspectos que resultan de claro interés, por lo que podrían incluirse tras el trámite abierto de audiencia e información pública.

El conde de Romanones, tres veces presidente del Consejo de Ministros durante el reinado de Alfonso XIII, pedía a los diputados que elaboraran las leyes y le dejarán a él hacer los reglamentos. Pretensión inviable –o, al menos, hacía debería serlo– si estos últimos, los reglamentos, pretendieran desarrollar aspectos a los que las leyes no atribuyen carácter básico. Por tanto, a propósito del borrador del Real Decreto por el que se regula la Inspección Educativa, cabe expresar dos cuestiones vinculadas. Una, la oportunidad de haber realizado cambios o modificaciones, con la reforma de la LOMLOE, que establecieran un rango reglamentario básico de determinados elementos esenciales de la organización y el funcionamiento de la Inspección. Y, otra, la necesidad de que el desarrollo reglamentario, en este proyecto de real decreto, no deje de atender, concretar y precisar aspectos que, contando con ese rango normativo básico, determinen en mayor medida el posterior desarrollo común por las Administraciones educativas. De modo que ni sean fallidas las infrecuentes oportunidades de regulación básica, ni quepan conflictos de competencias ni competencias en conflictos.

Antonio Montero Alcaide es inspector de Educación.

Casi el 55% de los centros de Secundaria permiten usar el móvil con fines educativos

Durante el curso 2022-23 los mayores porcentajes de utilización se observan en Extremadura, Cantabria y Castilla y León, y las proporciones más bajas en La Rioja, Melilla y Baleares.

EFE Lunes, 27 de mayo de 2024

El 54,7 % de los centros de Secundaria permiten el uso del móvil con fines educativos, una cifra que sube al 63,5 % en los de Bachillerato y a casi el 70 % en los de Formación Profesional, según la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación publicada este lunes por el Ministerio de Educación.

Durante el curso 2022-23 los mayores porcentajes de utilización se observan en Extremadura, Cantabria y Castilla y León, y las proporciones más bajas en La Rioja, Melilla y Baleares.

Los datos estadísticos se refieren al curso anterior a la recomendación que hizo el pasado mes de enero el Consejo Escolar del Estado –máximo órgano consultivo en materia educativa– para restringir el empleo de este dispositivo, en línea con la propuesta anunciada en diciembre de 2023 por el ministerio de Pilar Alegría.

Básicamente, la recomendación consiste en prohibir que los alumnos de Infantil y Primaria lleven móviles al colegio, y que los de ESO lo lleven apagado, salvo cuando el profesorado lo requiera para fines pedagógicos. En la FP o Universidad serán los propios centros los que decidan cómo regular el uso de móviles.

Previamente, tras reabrirse un debate social sobre esta cuestión, la mayoría de las comunidades autónomas, que son las competentes en la materia, ya habían tomado cartas en el asunto y, de forma paulatina, habían aprobado sendas regulaciones para limitarlo o prohibirlo.

Según la estadística publicada este lunes por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en el curso 2022-23 el número de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje es de 2,2 -tres décimas menos que dos cursos atrás-, siendo para los centros públicos 2,0 y para los privados 2,6.

Atendiendo al tamaño del municipio el indicador varía entre 1,3 en los más pequeños y 2,5 en los más poblados.

Los portátiles y 'tablets' ganan por goleada al ordenador

Los portátiles y 'tablets' representan más de la mitad de los equipos disponibles (66 %), siendo los primeros los más empleados (47,9 %), con una distribución similar entre centros públicos (47 %) y privados (50,3 %).

Por otro lado, un número significativo de centros cuentan con dotación de equipos (kit) de robótica, 38,8%, incrementándose en los centros públicos de Secundaria y FP al 55,7%.

	ESO	Bachiller	FP Básica	FP Media	FP Superior
TOTAL	54,7	63,5	68,4	69,3	69,0
Andalucía	44,9	54,3	51,0	58,2	54,2
Aragón	53,4	61,6	69,6	80,6	79,8
Asturias	64,3	72,0	75,0	83,1	78,6
Baleares	38,8	59,8	56,9	69,5	62,1
Canarias	61,4	74,3	72,0	79,6	84,7
Cantabria	71,4	73,7	89,7	75,4	79,6
Castilla y León	69,3	76,2	81,7	86,8	78,0
Castilla-La Mancha	51,5	59,5	55,3		72,3
Cataluña	66,8	72,0	77,1	73,1	73,9
Comunidad Valenciana	49,8	60,4	55,6	61,5	61,2
Extremadura	84,0	86,8	82,1	93,4	89,5
Galicia	60,0	66,8	62,5	67,5	65,3
Madrid	43,5	52,3	55,1	66,6	73,4
Murcia	67,5	72,8	71,4	82,7	81,3
Navarra	55,2	61,1	70,4	56,7	85,7
País Vasco	51,2	64,4	76,4	77,9	71,6
La Rioja	35,8	44,4	35,5	50,0	63,2
Ceuta	41,7	50,0	42,9	42,9	85,7
Melilla	37,5	25,0	62,5	66,7	62,5



También el 32,1 % tienen impresoras 3D, destacando en este caso con una mayor diferencia los centros públicos de ESO y FP (71,8 %).

Por comunidades autónomas, el número medio de alumnos por ordenador destinados a tareas de enseñanza y aprendizaje presenta diferencias significativas, con las proporciones más bajas, inferiores a dos por ordenador, en País Vasco (1,3), Navarra (1,3) y Cantabria (1,4), mientras que las más altas corresponden a Murcia (3), Andalucía (2,9) y Comunidad Valenciana (2,8).

El 96,9 % de los centros tienen habilitada conexión inalámbrica.

Así se forman los profesores para aprender a gestionar la salud mental de los alumnos

Según José Antonio Luengo, decano del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, “lo que necesitan los alumnos es sentirse comprendidos”.

EVA R. SOLER Martes, 28 de mayo de 2024

Los colegios e institutos se han convertido en espacios privilegiados para aliviar el malestar de los menores y, poco a poco, se eleva el número de centros comprometidos con el bienestar de los alumnos. Los profesores son cada vez más conscientes de que detectar los problemas emocionales entre su alumnado es el primer paso para solucionarlos. Sin embargo, no es una tarea fácil porque los adolescentes no siempre levantan la mano cuando quieren hablar y si lo hacen, puede que el profesor se sienta confundido y dude sobre cuál es la mejor forma de responderles.

Con el objetivo de que los centros educativos atiendan correctamente la salud mental de los alumnos y para aliviar también la saturación de la atención primaria, que no cuenta con profesionales suficientes para atender de forma ágil los casos que lo requieren, han surgido varios proyectos que trasladan a los psicólogos a la escuela o instituto para trabajar directamente con los alumnos, además de formar a los profesores para que aprendan a gestionar adecuadamente los desórdenes emocionales que pueden tener los estudiantes.

Psicología basada en la evidencia en contextos educativos

Uno de estos proyectos es el Programa PSICE que responde a las siglas de Psicología basada en la evidencia en contextos educativos. Este proyecto echó a andar el curso pasado (2022-23), y se está llevando a cabo en toda España, en el marco de un convenio de colaboración que parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Colegio Oficial de la Psicología de Madrid.

Como explica José Antonio Luengo, decano del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, en conversación telefónica con MAGISTERIO, “Psice es un proyecto de investigación cuyo objetivo es generar evidencia científica sobre los programas a desarrollar desde los centros educativos y determinar su impacto en el bienestar de adolescentes y jóvenes. Los resultados que se obtengan cuando finalice la investigación va a permitir mejorar los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico, sus relaciones personales y familiares... en definitiva, su bienestar emocional y su calidad de vida”.

“De lo que se trata es de crear contextos que permitan al alumnado sentirse en un lugar privilegiado para crecer y madurar”, apunta Luengo, e indica que el proyecto de investigación se ha puesto en marcha en diferentes comunidades autónomas, siendo Madrid la que más centros tiene en funcionamiento: 12 centros en total entre públicos, privados y concertados.

A estos 12 centros se ha desplazado un equipo de psicólogos para promover los institutos como espacios psicológicos. La formación que imparte PSICE, dentro de este macroproyecto nacional de investigación, va dirigida a los profesores, a los alumnos y a sus familias: “Se fomenta el desarrollo de habilidades de autorregulación, la capacidad para que tanto el alumnado como sus familias entiendan lo importante que son las emociones y el papel fundamental que juegan las competencias en inteligencia emocional, no sólo a nivel de convivencia, sino también el impacto que tienen en el rendimiento académico”, sostiene Luengo.

En los talleres dinamizados por psicólogos participan profesores, alumnos y familias. En lo relativo al profesorado, los docentes que lo deseen pueden inscribirse voluntariamente a las cuatro sesiones de formación, que tienen una duración de dos horas cada una.

Además, al finalizar el curso se organiza un encuentro entre los diferentes centros que han participado en el programa, que supone una iniciativa de transferencia de conocimiento y de intercambio de información entre los directivos, orientadores y profesorado involucrados en el proyecto.

Son muchos los profesores que pueden sentirse perdidos cuando un alumno les comenta que tiene un malestar emocional y, en este sentido, la oportunidad de formarse y trabajar codo a codo con los psicólogos de PSICE supone todo un privilegio.

A veces el alumno elige a su profesor de matemáticas, por poner un ejemplo, para expresar que emocionalmente no se siente bien: ¿Cómo tiene que actuar un profesor en este caso? Luengo responde: “Es muy importante escucharle sin prejuicios y sin juicios. No hacer valoraciones sobre la pertinencia o no de los

sentimientos que el chico o la chica pueda tener, sino que lo que hay que mostrar es complicidad e incondicionalidad en el apoyo y en la ayuda posterior”.

“Cuánto dolor tienes que tener para que estés pensando en lo que me estás diciendo”, es lo que hay que decir en lugar de “No tienes que pensar en eso”, apunta el decano del Colegio de Psicólogos de Madrid, porque “de esta forma el profesor puede conectar con ese alumno que le ha escogido como adulto de referencia. “Lo que realmente necesita ese chico es sentirse comprendido y escuchado, no lecciones, ni juicios de valor que lo que van a provocar es que el alumno pierda la confianza que ha depositado en ese profesor”, afirma Luengo.

Ese alumno que ha elegido a su profesor de matemáticas para sincerarse ha abierto una puerta a la comunicación: “Después habrá que activar otros canales, si es necesario, pero ese primer paso que ha dado es muy importante, como lo es la respuesta que reciba por parte del profesor”, recalca el decano del Colegio de Psicólogos de Madrid.

Para los profesores que no han tenido la oportunidad de formarse a través de programas como el de PSICE existen otras vías abiertas a las que pueden acceder de forma online y gratuita.

Por una parte, para la promoción del bienestar emocional en los centros educativos y la prevención y detección de los desajustes emocionales en niños, niñas y adolescentes, el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid en colaboración con la Subdirección General de Inspección Educativa, ha editado una *Guía y recursos para la elaboración de estos planes en los centros educativos*.

En la web de la Subdirección General de Inspección Educativa los profesores que no han podido participar en los cursos de formación del programa PSICE pueden acceder de forma online y gratuita a actividades formativas para aprender a atender correctamente las necesidades educativas de sus alumnos.

Sin embargo, todos estos recursos no son suficientes para cubrir las necesidades que existen en el sistema educativo en lo que al bienestar emocional de los alumnos se refiere y, según reivindica Luengo, son necesarios cambios estructurales a largo plazo. “Desde el Colegio de Psicología llevamos varios años reclamando la incorporación de un psicólogo en todos los centros educativos”, afirma, y añade: “Somos conscientes y alabamos el trabajo que a día de hoy se realiza desde el departamento de orientación de los centros, pero, sin embargo, está demostrado que es necesario dar un paso más allá e incorporar un psicólogo educativo para trabajar codo a codo con todos los miembros del equipo educativo en favor del bienestar de los alumnos”.

Un mantra recorre Europa **OPINIÓN**

“La Inteligencia Artificial no te quitará el trabajo; lo hará alguien que sepa usarla”

Enrique Javier Benítez Palma. 23 De Mayo De 2024

Es divertido comenzar un artículo parafraseando el inicio del *Manifiesto Comunista*. El mantra -que no el fantasma- que recorre Europa y buena parte de los países económicamente avanzados tiene que ver con el impacto esperado de la Inteligencia Artificial (IA) en el mercado de trabajo. Y ante el anunciado cataclismo que espera a empleados, empleadores y estudiantes, desde numerosas organizaciones y medios de comunicación se repite y repite la frase, de autoría confusa, cuya genealogía parece conducir a Fei Fei Li, de la Universidad de Stanford.

Sin embargo, leyendo directamente a Fei Fei Li, todo un referente en el ámbito de la ética de la inteligencia artificial, las cosas cambian de color. Porque, entre otras cosas, es una de las fundadoras del *Institute for Human-Centered AI*. En una entrevista de 2024, la profesora advierte de algo bastante real e incontestable: “la diferencia entre los que entienden cómo utilizar la IA y los que no, va a tener efectos extremadamente profundos”. En la misma entrevista, defiende el papel del sector público como evaluador de la IA, y recuerda la responsabilidad de los desarrolladores e ingenieros a la hora de reflexionar sobre los impactos éticos y sociales de sus avances tecnológicos. Estos planteamientos llevan a poner sobre la mesa el llamado “momento Oppenheimer” de la IA, resumido en la fantástica frase que escribe Benjamin Labatut en MANIAC: “si nuestra especie iba a sobrevivir al siglo XX, necesitábamos llenar el enorme vacío dejado por la huida de los dioses, y la única candidata viable para realizar esa extraña y esotérica transformación era la tecnología”.

Para Fei Fei Li, “la educación es crítica”. Pero ¿qué educación? ¿Una educación que, de nuevo, ponga el foco, el interés y la financiación en el aprendizaje de ciertas herramientas para lograr una mejor inserción laboral de los estudiantes? ¿Una formación continua de los trabajadores para lograr una mejora de sus capacidades – *upskilling*– de manera que las empresas y el sector público puedan aprovechar todo el potencial de la IA? ¿Acaso no se necesitan también contenidos humanísticos que, en línea con los postulados de Fei Fei Li, permitan analizar, comprender y, llegado el caso, criticar la aplicación de la IA si se hace pasando por encima de la privacidad de las personas, de las leyes o incluso de los derechos humanos más elementales? En las



respuestas a estas preguntas pertinentes está la definición del modelo de sociedad en el que creemos: una sociedad de operarios bienintencionados y obedientes, o una sociedad de ciudadanos con capacidades críticas dispuestos a constituirse en un contrapeso activo de los discursos dominantes y los grandes intereses corporativos. No es un asunto menor.

La preocupación por las consecuencias de la explosión de la IA sobre el mercado de trabajo y la empleabilidad ya está ahí. No es momento de analizar los informes ya existentes sobre el impacto en términos de empleo, pero sí que podemos recordar que las llamadas 'profesiones creativas', que se creían a salvo, ya sienten la amenaza que supone la IA Generativa, entrenada con grandes masas de datos sin pagar los correspondientes derechos de autor. La galaxia de aplicaciones no deja de crecer, y ese universo expansivo enriquece y empobrece a partes iguales, no siempre de manera equitativa, casi nunca aportando soluciones que no sean el ya conocido ¡sálvese quien pueda!

En este debate sobre la educación que se necesita para afrontar un presente dirigido por las tendencias tecnológicas imperantes, los grandes titulares y el alarmismo irreflexivo, en el que las administraciones educativas parecen ausentes -si es que han comparecido-, destacan algunas propuestas contracorriente que reivindican los valores tradicionales de las humanidades y las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de Tallulah Holley, que desde su blog de la *London School of Economics* sostiene que "al priorizar la formación STEM (*Science, Technology, Engineering and Maths*) sobre las disciplinas SHAPE (*Social Sciences, Humanities and the Arts for People and Economics*) en las escuelas preparamos mal a los estudiantes para un futuro complejo". La propuesta de la profesora Holley es sencilla y razonable, ya que mantiene que "un pensamiento único centrado en la resolución de problemas sólo a través de las STEM no aprovecha la gran cantidad de herramientas de que disponemos y empobrece a todas las disciplinas en el proceso. Si la colaboración es una destreza fundamental de SHAPE, tenemos que trabajar juntos, poniendo sobre la mesa a personas de muy diversa procedencia, experiencia y conocimientos".

Las tremendas declaraciones de Rishi Sunak amenazando la continuidad de los estudios de Humanidades ("los cursos universitarios que no ofrezcan buenos resultados, con altas tasas de abandono y escasas perspectivas de empleo, estarán sujetos a estrictos controles") y el avance imparable de postulados políticos entregados al discurso financiado por las grandes corporaciones tecnológicas presagian un futuro incierto y oscuro. La receta, como decía Ulrich Beck, no puede ser la búsqueda de soluciones individuales (biográficas) a contradicciones y problemas sistémicos, y la explosión de la IA es un asunto sistémico. Sería mejor reflexionar con conocimiento de causa sobre todas las consecuencias sociales que trae consigo la IA, y aplicar la ética y la contestada regulación pública, que emana de poderes democráticos. Sin una educación humanística y rigurosa, todos estaremos en manos de los algoritmos, de sus diseñadores y de sus propietarios. El futuro ya está aquí.

Estresados **OPINIÓN**

Desde un punto de vista tecnofeudal, la reforma cibercompetencial ha sido un éxito indiscutible, desde un punto de vista pedagógico ha sido una auténtica catástrofe

Andreu Navarra. 24 De Mayo De 2024

En su breve estudio *Estrés y libertad* (traducido por Paula Kuffer y publicado en Buenos Aires por Ediciones Godot), Peter Sloterdijk reflexionaba sobre la naturaleza política del estrés. Mientras nuestra sociedad suele hablar de esta potencia patológica como de un problema individual, parece claro que el estrés se inyecta y se gradúa desde las instituciones para mantener unidas a las sociedades y a los Estados. De lo contrario, sin presión ideológica, sin sutiles sistemas de vigilancia, ¿cómo lograrían sobrevivir las estructuras verticales?

La particular concepción que el filósofo de Karlsruhe tiene del estrés nos ayuda a comprender qué está pasando en la Europa de las reformas competenciales. En otro lugar he escrito largo y tendido de nuestras leyes de educación como dispositivos "nacionalistas", es decir, como definidoras de ortodoxias que dejan fuera a toda clase de "disidentes", "antiguos" o "vagos obsoletos" que han de ir siendo reemplazados en nuestra vida pública. El problema es cuando esos mismos reemplazos dejan de llegar, porque el estresor oficial se ha pasado de la raya, y en lugar de obediencia lo que cultiva es un mero colapso y otorga más dividendos la desobediencia o el disimulo que la aceptación de la "autocrítica".

Las revoluciones, según Sloterdijk, son enormes inyecciones de estrés social, que posibilitan los cambios acelerados y estimulan la productividad. El maestro del estrés político era, naturalmente, Iósif Stalin, del cual nuestros legisladores más visionarios y milenaristas y sus palmeros mediáticos no son más que aprendices de tercera fila: sin embargo, al ser incapaces todos de construir una alternativa al Tecnolibertarismo siliconiano, se han convertido en peligrosos clones del cibergurú californiano. Y si a esos telepredicadores de la Ciberverdad les añadimos toda la carga acusatoria del neocalvinismo hoy hegemónico, la gran fiesta del estrés insostenible está servida.

La monomanía constructivista (en realidad, un dogma) nos ha licuado las vidas, y también las escuelas: "Desde hace unas décadas, se ha convertido en una moda intelectual definir como construcción todo tipo de autoridad del mundo que habitamos en común, para así despojarla de cualquier apariencia de naturalidad y

autoevidencia. La “sociedad” se presentará siempre como el constructor común. De ahí que se hable, como si fuera lo más normal, de la construcción social de las necesidades, de la construcción social de la infancia, de la construcción social de la sexualidad, de la construcción social de la feminidad e incluso de la construcción social de la menopausia” (pág.51). Seguro que todo esto nos sonará. El problema es que esta reducción de los conceptos a la pura reactividad emocional no ha conducido a un mayor espacio de libertad, sino a una especie de estado estresante de vigilancia ortodoxa mutua.

¿Cómo ha sido posible? Sloterdijk lo explica de la siguiente forma: “Ahora me gustaría explicar por qué el discurso sobre la construcción social de la realidad tiene un significado distinto al que pretenden los adeptos de la jerga constructivista. De hecho, en la modernidad la realidad es una construcción, pero no una construcción del sujeto, sino una construcción de los defensores de la objetividad, que no pretenden otra cosa que evitar la evasión del sujeto de la realidad común del estrés” (pág. 52). En otras palabras, los que parecen más libertarios son, en realidad, los más autoritarios, que prometen lo contrario de lo que imponen. Esto explicaría que los pedagogistas y los lomloístas, en nombre del libertarismo rousseaniano, en nombre de la ligereza y la equidad, obliguen a formar parte de rebaños humanos que declinan pensar por sí mismos, obligando a la población a permanecer en la minoría de edad civil, o a resignarse a su condición económica considerada una “identidad” o un “ser”, coaccionando a los partidarios del estudio, la autodisciplina, la movilidad y los sentidos duros, objetivados, racionalistas. Recomendando el exilio y el ostracismo para los disidentes de hoy, partidarios de los significados compartidos y los conocimientos lógicos y secuenciados.

En otras palabras, el pedagogismo utiliza el estrés como herramienta de coacción política para acabar con la pluralidad identitaria y los futuros diversos, para crear una unanimidad ideológica reducida al Estándar Digital obligatorio. Un estándar exhibicionista, emorreacionario, ultraconsumista, hedonista hasta la anhedonia generalizada e hiperactiva. Así es el Tecnolibertarismo, una ideología psicopática y éticamente irresponsable: una estrategia de mercado impecable y totalmente invasiva, absoluta en su fortaleza de argumentos cíclicos.

Escribe Peter Sloterdijk, en 2011: “si la nueva libertad llega hasta tal punto que derriba el peso de lo objetivo, la reacción de la realidad no se hace esperar. A partir de ese momento, el concepto de realidad como tal adopta un tono reactivo, si no con un dejo restaurativo. La modernidad solo llega a descubrir qué es la realidad después de que su intento por derribar su peso alcanzara el éxito durante un tiempo acotado” (pág. 44). Esto es lo que acaba de ocurrir tras la aprobación de la LOMLOE, hace ya cuatro años. Con esta nueva revolución tensora, el estrés docente y discente ha llegado a un volumen tal que ha convertido la reforma en un proceso imposible, por la sencilla razón de que cualquier otra propuesta más “realista”, incluso más insatisfactoria, en el sentido de menos utópica y más disciplinaria, era más tolerable.

La llamada a la adhesión que llevaba treinta años funcionando se ha quebrado: no se puede cumplir con los decretos de evaluación emanados de la LOMLOE. Produce menos riesgo y menos estrés la desobediencia que la servidumbre a un constructo cultural tan aberrante. La ortodoxia y la indefensión jurídica han dejado fuera a tanta gente que el sistema está a punto de implosionar, como ya ha ocurrido en Catalunya, donde la Innovación Disruptiva ha sido tan violenta que no ha dejado espacio alguno de vida propia o creatividad.

Toda posible objetividad se ha volatilizado, todo posible respiro al margen de la burocracia de vigilancia se ha esfumado: lo único que tenemos realmente sobre la mesa es la irrupción de la realidad (las pruebas PISA, los índices de ansiedad) que, efectivamente, toma la forma de una reactividad restaurativa, una fuerza centrípeta que se realiza en nombre de la reflexión y del sentido común.

Por su parte, los pedagogistas más mediáticos se esfuerzan más que nunca en mantener el esfuerzo de sumisión, su revolución tensora, su hegemonía cultural licuante, su praxis persecutoria y acusadora. Pero este estrés laboral que provocan es insostenible, los estragos que han causado en la credibilidad del sistema nos abocan a una crisis generalizada de confianza, a una quiebra social que solo favorece a un diseño privatizador, desregulador y desigualador. La revolución siliconiana en curso es un esfuerzo extractivo, no una metodología pedagógica que triunfa. Ya no es posible disimularlo más: la intrusión empresarial es demasiado descarada. La estrategia del nuevo sentido común ultraconservador es ya otra: mostrar que el intrusismo extractivo es ya inevitable, totalmente real e irreformable, convirtiendo a la resignación en el único camino posible. Desde un punto de vista tecnofeudal, la reforma cibercompetencial ha sido un éxito indiscutible, desde un punto de vista pedagógico ha sido una auténtica catástrofe.

La pregunta que deberíamos hacernos, por lo tanto, es: ¿Cómo reaccionar sin reaccionarismo? ¿Cómo fomentar lo que Sloterdijk llama “liberalidad” sin volver a caer en las cárceles de la naturaleza neoliberal? ¿Cómo ser liberales sin ser neoliberales? ¿Cómo dejar de aceptar que la única posibilidad para docentes y discentes sea un aplastante estrés, aquí donde el sistema pone todo su esfuerzo en negar que ese estrés exista? ¿Qué hay que restaurar? ¿Qué hacemos, en definitiva? ¿Cómo nos libramos del pedagogismo que es el brazo secular de la Postdemocracia-mercado? Rescatemos la objetividad y la escuela pública igualitaria, que enseñe sin el dispositivo de dominio político que utiliza el estrés como arma principal de sometimiento.



El enfoque psicoafectivo: De la búsqueda de la verdad a la búsqueda de la felicidad **OPINIÓN**

Lejos queda aquello que hizo posible el nacimiento de la filosofía en Occidente, la necesidad de encontrar el sentido racional de todas las cosas

Myriam Gallego Rodríguez. 23 De Mayo De 2024

El currículo vigente, el de la LOMLOE, prioriza de manera absoluta el enfoque competencial y psicoafectivo por encima de cualquier otro planteamiento. Nos centramos en este último.

A poco que un docente se adentre en las fauces de este nuevo currículo y trate de descifrarlo, advertirá el carácter prioritario del mismo.

Esta apuesta clara por lo emocional acaba convirtiendo las aulas en gabinetes de pseudopsicología improvisada en las que pronto los pupitres se verán sustituidos por divanes. La consecuencia inmediata de este delirio educativo es que el docente deja de ser docente, es decir, deja a un lado su tarea principal para ejercer labores de orientación e incluso de terapia.

En una entrevista concedida a Noam Chomsky, éste afirma que *apelar constantemente a las emociones debilita nuestra capacidad de pensar, de desafiar, de inventar... Es exactamente lo contrario de lo que (la educación) debería ser.*

Para el pensador estadounidense existen dos maneras radicalmente opuestas de entender la educación, la que nos llega desde la ilustración cuyo objetivo es el de adquirir conocimiento y desarrollar la mente y otra que es básicamente adoctrinamiento y control. Para la segunda, la escuela debe ser una institución que se ocupe de evitar un exceso de democracia, porque una juventud demasiado libre e independiente es una juventud crítica, que piensa por sí misma, que investiga, crea, desafía y cuestiona la autoridad, algo contrario a lo que al parecer se busca, pues de lo que se trata es de que el alumno se conforme, se resigne y supere las adversidades por medio de la aceptación, evitando a toda costa la confrontación. Ahora lo llaman resiliencia.

Es a través de la emoción visceral como consiguen sujetos obedientes a los cuales mostrarles el camino.

Si apelamos continuamente a la emoción pasamos de preguntarnos qué es esto a sólo preguntarnos cómo me afecta esto o, en el peor de los casos, a no preguntarnos nada. Es decir, hemos pasado de preguntarnos por la realidad objetiva y analítica a centrarnos exclusivamente en la subjetividad, la que nos abre la puerta de par en par al reino de la opinión y la ignorancia. Progresamos adecuadamente, ya estamos algo más cerca de la felicidad.

Se "invita" al alumno a que diariamente exhiba sus sentimientos a cada momento, pero además bajo la premisa de que no todos los sentimientos son igualmente válidos, de modo que lo que se produce es una dictadura de las emociones en la que si no te muestras feliz y alegre es porque algo no estás comprendiendo y paradójicamente la manera de conseguir esa felicidad absoluta es la ignorancia. No olvidemos que el objetivo de la educación ya no es que los alumnos aprendan, sino que se "crean" felices.

Este *modus operandi* castiga especialmente a los alumnos cuyas habilidades sociales no son las canónicas, es decir, a aquellos que no responden al perfil preestablecido. No es lo mismo exponer los sentimientos para alguien extrovertido que para alguien introvertido. No parece difícil imaginar lo que le supone a uno hablar de lo que siente que lo que le supone al otro. El otro debe superar su introversión, ya que ésta no es vista como algo positivo, mientras que el uno ha alcanzado ya la casilla de llegada antes incluso de comenzar la partida. Exponer tus sentimientos cuando no tienes problemas es fácil, pero obligar a alguien a exponerlos cuando se tienen algunos, sin que quien lo haga sea un profesional de la psicología es cuando menos arriesgado, es como si tuvieras una lesión en la pierna y en lugar de acudir al traumatólogo, acudieras al despacho de un profesor. La gestión de los sentimientos y de las emociones no corresponde al profesorado, es un intrusismo forzado con la finalidad de hacer cada vez más intelectualmente débiles a nuestros jóvenes.

Si los contenidos, palabra hoy tabú, ya no son lo importante ¿de qué manera podrán los alumnos aprender a gestionar sus emociones, cuando es precisamente los conocimientos que adquirimos a lo largo de la vida la mejor herramienta para superar las adversidades de nuestro día a día?

Que el ser humano es una mezcla de emoción y razón lo sabemos y que lo ideal es el equilibrio entre el animal y la máquina también. Lo que conseguimos priorizando el desarrollo psicoafectivo es desequilibrar la balanza y decantarla hacia la parte más animal y, por lo tanto, domesticable.

No se trata de ser racionalidad pura y convertirnos en máquinas, pero tampoco en ser puro instinto, porque como nos advierte Chomski esto supondría la pérdida de nuestras capacidades intelectuales.

Lejos queda aquello que hizo posible el nacimiento de la filosofía en Occidente, la necesidad de encontrar el sentido racional de todas las cosas.

Qué es digitalizar la educación **OPINIÓN**

Lotta Edholm: «La digitalización en las escuelas ha sido en gran medida un experimento»

David Cerdá. 24 De Mayo De 2024

Lo que el legislador llama «digitalización» es una mezcla de humo y obviedades, con escasa o nula traslación práctica: hitos bobos como el del «hiperaula» son solo señuelos con los que se sepultan deficiencias en computación y pensamiento crítico.

La LOMLOE menciona la «competencia digital» hasta en catorce ocasiones: es la expresión más abundante. Dice que «se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio». La digitalización conforma, junto a la empleabilidad, el eje principal de la última propuesta normativa en materia educativa. Curiosamente, es raro el docente que sabe en qué consiste dicha competencia; no digamos el ciudadano de a pie. Tampoco es que importe, porque de lo que se trata es de subirse al último carro atractivo y nunca jamás plantear una educación republicana, en el sentido *condorcetiano* del término: pública, emancipadora en lo individual y civilmente poderosa.

¿Cómo es posible que hablemos sin parar de «digitalización» en ámbitos educativos sin ponerle el cascabel a ese gato? Entre otras cosas, gracias a esta ley: «Las Administraciones educativas regularán [...] una materia para el desarrollo de la competencia digital», dice la LOMLOE, en uno de sus acostumbrados brindis al sol, para coronar con esta maravilla: «Haciendo hincapié en la brecha digital de género», de cuya existencia, confesaré, ni tenía noticia ni la tengo. ¿Desde cuándo las niñas tienen menos acceso a internet que los niños, las adolescentes que los adolescentes? El propio ONTSI (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad) dice en marzo de 2023 que «el 92,8% de las mujeres españolas de 16 a 74 años usa internet al menos una vez a la semana, apenas dos décimas por debajo de los hombres»; pero el ONTSI será uno de esos entes que, como a los propios profesores, el legislador nunca escucha, siguiendo puntualmente el principio que enuncia Walter Matthau en el filme *En bandeja de plata* de Billy Wilder: «No dejes que la verdad te estropee una buena historia».

Si uno consulta el marco de esa competencia digital en primaria («uso crítico y responsable de las tecnologías digitales», «alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática») se da cuenta que su meollo es el pensamiento crítico, que por supuesto no se aborda a esas edades; tampoco se hace en secundaria sino falsaría, digo, transversalmente. También se habla de saber programar, y tampoco eso se hace, salvo en secundaria y para quienes escojan una optativa (estos apenas tocan algunos rudimentos). En la lista de los arcanos, se añade el «bienestar digital» (¿será no ser acosado en redes, u otra cosa?), y, recordemos que hablamos de primaria, «la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional».

También se menciona la necesidad de desarrollar «una cultura digital en los centros y en las aulas», de la que tampoco hay noticia que sobrepase la obviedad de que vivimos en un mundo entreverado de artefactos digitales. De modo que esta es la digitalización que se propone, un catálogo de bellos propósitos desprovistos de contenido real junto a la cuidadosa huida de que la gente aprenda a pensar —lógica, dialéctica, cognición y otras fruslerías—. Mientras nosotros nos enredamos en esta pretenciosa palabrearía que en nada concierne a la verdadera creación digital —un mundo que conozco profesionalmente— y conseguimos que los chavales lleguen a la edad adulta sin cuatro nociones básicas de ofimática y sin capacidad alguna para enfrentarse a problemas computacionales (¿no sería esa una manera verdadera moderna y valiosa de enriquecer sus empeños matemáticos?), otros países, recientemente Suecia, hacen de la reducción del tiempo de los estudiantes frente a las pantallas uno de sus ejes educativos.

Como ha dicho Lotta Edholm, la ministra de Escuela sueca (ya es bello y humilde el nombre del cargo) lo que ha denominado nuestra acción hasta ahora es una «actitud acrítica hacia la digitalización en la escuela», añadiendo que «la digitalización en las escuelas ha sido en gran medida un experimento». Dijo todo eso preocupada con los datos: la pérdida de 11 puntos en la comprensión lectora de los jóvenes de su país, que fue anunciado en el Informe PIRLS 2021.

Seguramente nos está faltando lo más básico: formar creadores digitales empieza por hacerlos hábiles computacionalmente. Ya en 2006 el European Parliament and the Council decía de esta competencia digital que se apoya «en las habilidades del uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información». Excuso decir que el español medio de dieciocho años de hoy sabe menos de ordenadores que hace veinte o treinta años.

Pero es que nosotros no estamos preparando creadores, sino consumidores; y sobre todo súbditos. Compramos cachivaches como pizarras digitales —que pueden ser muy útiles, eso no se discute— y nos damos por digitalizados; destruimos la cultura a la vez que jugamos a instaurar una «cultura digital» que es la nada. Incidimos en lo que no requiere refuerzo ninguno, pues entre móviles, *apps* y redes sociales pasan los adolescentes la mayor parte de su tiempo libre, mientras el Coeficiente Intelectual baja por primera vez en décadas; por no hablar de las competencias sociales. Si les enseñásemos a pensar y a razonar lo que está bien y está mal (a eso lo llamamos «ética»), otro gallo cantaría.

**“EL DIARIO de la EDUCACIÓN**

La inspección educativa, a la espera de un decreto para armonizar la profesión

El Ministerio ha sacado a información pública el borrador del que aspira a ser el próximo Real Decreto que regule la profesión de inspector educativo. Se trata de un texto que intenta homogeneizar la normativa existente en las comunidades autónomas. Organizaciones profesionales se alegran del paso adelante, pero esperan poder mejorar el texto antes de su aprobación definitiva.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 27/05/2024

Es una buena noticia. Al menos así lo ven tanto desde ADIDE Federación, asociación que engloba a la mayor parte de las y los profesionales de la Inspección educativa, como desde USIE, sindicato también de inspectores.

Ambas organizaciones preparan alegaciones, de todas maneras, para intentar mejorar un texto que llevan años reclamando. El que regula ahora la profesión es de 1995 y ha quedado obsoleto, puesto que las comunidades autónomas tienen potestad para organizar y decidir el trabajo de este cuerpo de docentes.

Como recoge el preámbulo del texto publicado: “Resulta necesario establecer un marco normativo básico en materia de inspección educativa que se adapte a las modificaciones normativas que se han producido desde la aprobación del Real Decreto 2193/1995”.

El nuevo texto repasa toda la carrera inspectora, desde el acceso hasta la formación, pasando por las diferentes funciones que ha de desarrollar este cuerpo docente. Habla de los fines, funciones y atribuciones de sus profesionales.

Aunque a lo que más tiempo dedica el texto es al acceso, a determinar cómo son las convocatorias, quienes formarán los órganos de selección y a la descripción de la fase de concurso y de oposición.

Entre las cuestiones que destacan, tanto Jesús Marrodán, presidente de USIE, como Cristóbal Barea, presidente de ADIDE, remarcan la importancia de que el nuevo texto asuma que quienes se dedican a la inspección están en el escalafón más alto de la carrera docente.

Pero para ambos, uno de los peros de este decreto es, precisamente, que aunque admite esta circunstancia, no introduce ningún reconocimiento económico que demuestre que esta situación es así.

Marrodán explica, por ejemplo, que son el único cuerpo al que se accede después de dos oposiciones y de dos procesos de prácticas. Y esto, además del hecho de tener atribuciones diferentes a las del resto de compañeros docentes, debería justificar una compensación económica que ahora no tienen.

En cualquier caso, “el gran valor de este decreto, asegura Barea, es que unifica las normativas de las comunidades autónomas”. Entre esta homogeneización destaca la forma de acceso a la profesión.

Desde ADIDE, más allá de intentar que haya un reconocimiento económico a la inspección, intentarán hacer algunos cambios relativos al acceso como pueda ser que la presidencia de los tribunales de las oposiciones esté en manos de inspectores, que haya una fase tipo test para garantizar la transparencia y el anonimato.

Desde USIE también entienden que, a pesar de que es un paso muy positivo, tiene puntos de mejora. Entre ellos, temas relacionados con formación, con la transparencia del trabajo de las y los inspectores, la necesidad de que cuenten con recursos materiales para hacer su trabajo más productivo (tener equipos informáticos con los que conectarse a las plataformas autonómicas desde los propios centros) o algún tipo de indemnización económica por utilizar sus vehículos para desplazarse a los centros educativos.

Javier Mestre: “Las competencias sin contenidos son papel mojado, pura ignorancia”

Escrito por Javier Mestre y Carlos Fernández Liria, “Escuela y libertad” lanza un duro ataque desde posiciones de izquierda contra el énfasis competencial que articula la Lomloe. Sus autores sostienen que, tras una supuesta vanguardia metodológica tan sugerente como delirante, se agazapan los tentáculos del sistema hegemónico: un neoliberalismo que busca abaratar costes para formar a trabajadores dóciles y vacíos de conocimiento ilustrado. Durante la entrevista, Mestre explica su visión sobre cómo ha de ser la escuela pública: plural, analógica y capaz de neutralizar cualquier tentación de adoctrinamiento.

Rodrigo Santodomingo. 28/05/2024

Hijo de maestra y director de colegio, con un apellido que significa maestro en catalán, Javier Mestre parecía predestinado a la docencia. Sacó la oposición en 1998 y, tras enseñar un tiempo en León, asumió la dirección de un instituto de Badajoz durante tres años. Instalado hace casi dos décadas en Candeleda, un pueblo de Ávila a los pies de la Sierra de Gredos, allí imparte Lengua y Literatura, desde 2022 como catedrático de secundaria.

En sus años mozos, a Mestre también le fascinaron la tecnología y la innovación como remedios predilectos para los problemas educativos. Poco a poco fue llegando el desencanto. Las propuestas rompedoras, reflexionó a pie de aula, podían sonar fantásticas sobre el papel, pero su aterrizaje revelaba el sinfín de grietas que aqueja a ocurrencias metodológicas con escaso sustento.

Con la llegada de la Lomloe y su apuesta decidida por el enfoque competencial, Mestre se decidió a escribir —mano a mano con Carlos Fernández Liria, profesor de filosofía de la Universidad Complutense— un alegato contra lo que juzgan como “popurrí pedagógico” que esconde “una agenda ultraliberal oculta”. Desde postulados de izquierda (ambos autores han colaborado con Podemos y Sumar), **Escuela y libertad** (Akal Educación) defiende una vuelta a los contenidos como eje formativo. También eleva al profesor y a su irrenunciable libertad de cátedra como únicos garantes de la pluralidad que ha de enriquecer a cualquier centro público. Un espacio, consideran Mestre y Fernández Liria, cuyo fin no es otro que transmitir a todas y todos una base sólida de conocimiento ilustrado. Requisito obvio, a su entender, de una ciudadanía democrática, responsable y verdaderamente libre.

Hay quien equipara la defensa de una educación basada en contenidos con un aprendizaje memorístico irreflexivo.

Existe una gran confusión de términos. Para mí, contenido es conocimiento científico, humanístico y artístico. Es lo que se enseña en cada asignatura y corresponde a lo que entendemos como programa ilustrado. La idea de que los contenidos son una especie de memorización mecánica y absurda es un mito que se ha construido desde una tendencia renovadora de la pedagogía que ha intentado desprestigiar a la escuela tradicional. No concibo la formación sin contenidos, que a veces habrá que memorizar. Hemos de saber cosas para poder construir, por ejemplo, un discurso.

Algunos se empeñan en contraponer contenidos y competencias, como si ambos fueran enemigos irreconciliables. La capacidad de síntesis, de relación o de expresión son, entiendo, cosas que para ti sí han de ejercitarse en la escuela, las llamemos competencias u de otra forma.

Los contenidos son en sí competenciales. Hay muchas cosas que no se pueden aprender sin capacidad de síntesis o comprensión lectora, sin ser intelectualmente competente para asumir un determinado nivel académico. La instrucción es, en buena medida, el ejercicio de una capacidad para enfrentarte a textos crecientemente complejos. Y esto, evidentemente, no es una mera cuestión de memorizar. Del mismo modo, no se pueden entender las competencias sin contenidos: eso es papel mojado, pura ignorancia. El problema no es contenidos o competencias, sino hacia dónde enfocamos la enseñanza.

¿Y estamos perdiendo el norte?

En mi experiencia, la mayoría de docentes entendemos que nuestra labor es transmitir el conocimiento que tenemos sobre nuestras materias de la mejor manera posible. Y, en el proceso de aprendizaje, los alumnos y las alumnas irán desarrollando competencias de carácter intelectual. Pero si priorizas las competencias y dejas en un segundo plano los contenidos, estás sesgando la función de la escuela. Sobre todo a la vista de la lista de competencias que propone la Lomloe, que está orientada a la formación de un trabajador ideal en lugar de una persona culta.

¿Piensas que, en ese marco pedagógico digamos más tradicional, habría en cualquier caso que replantearse ciertas inercias didácticas algo anquilosadas?

Hay muchos estilos de profe. Hay pluralidad, y eso es lo importante. También abordamos en el libro lo difícil que es determinar qué es un buen y un mal profe. Cuando yo empecé en la docencia, lo tenía muy claro, quizá por mis propias experiencias como alumno. Hoy en día ya no lo tengo tan claro. Y procuro no juzgar a mis compañeros. Es muy difícil decidir cuál es el estilo didáctico más eficaz. Hay chavales que funcionan fenomenal con un estilo súper memorístico. Nunca deja de sorprenderme, pero he visto muchos casos de alumnos que, memorizando mucho y razonando poco, han acabado convirtiéndose en profesionales muy capaces.

¿Cuál es tu estilo?

Intento trabajar con el razonamiento, dando a mis clases un enfoque inferencial y dialogado, animando a mis alumnos a que hagan relaciones. Pero también he comprobado que la mayoría se sienten más cómodos con esquemitas tipo la cuenta la vieja, quizá porque es cognitivamente más cómodo. Y porque su vida fuera de la escuela dificulta mucho la lectura atenta, la concentración o la relación entre conceptos.

¿Trabajas mucho la expresión oral y escrita?

Hago lo que puedo. No siempre es fácil, este curso tengo un segundo de bachillerato con 25 alumnos... Aunque sí he observado que, simplemente trabajando los contenidos de la materia, muchos estudiantes



mejoran su capacidad de expresión. El mismo examen, tan denostado, permite hacer trabajos de redacción y síntesis increíbles.

En el libro planteáis una crítica a la obsesión competencial desde posiciones de izquierda, que en las últimas décadas ha sido su principal valedora. Sostenéis que esta fijación va en detrimento de la igualdad de oportunidades al alejarse del objetivo primordial de la escuela pública: dotar de una base de conocimiento a toda la ciudadanía.

Tal y como está planteado, el modelo por competencias está reduciendo lo que los chavales aprenden. Esto es muy grave. El nivel de exigencia en el aprendizaje es lo que puede inducir a ciertos cambios sociales. España ha progresado mucho en educación desde los años 80. Y pensamos que esta nueva pedagogía obedece a un proyecto de sociedad de lo más inquietante.

Afirmáis que, aunque se venda como una ley progresista, la Lomloe tiene un claro núcleo utilitarista y economicista.

Como señalaba antes, la ley no está pensada para educar ciudadanos, sino para formar trabajadores según las necesidades del capital. Hay una competencia que engloba a todo el conocimiento técnico-científico. Y, al mismo nivel, está la competencia emprendedora. ¿Tiene algún sentido que ambas valgan lo mismo para titular en ESO? Me hace sospechar que la intención de fondo es cambiar la escuela para que ya no sea un lugar donde la gente va a aprender, sino un espacio para domar a la gente en el dogma neoliberal.

Advertís sobre la tentación de adoctrinamiento (desde la derecha o desde la izquierda) que ofrecen las competencias. Con los contenidos, argumentáis, resulta más fácil alcanzar un consenso que trascienda las diferencias ideológicas y salvaguarde a la escuela de los vaivenes políticos.

La escuela pública tiene que ser un lugar de pluralidad que permita a los niños formarse su propio criterio. Las familias tienen, por supuesto, derecho a educar a sus hijos como quieran, a adoctrinarlos, si así lo eligen. Pero la escuela es otra cosa. En esa pluralidad de ideologías y visiones del mundo a la que uno se expone en la escuela pública, debería existir un consenso: todos los profesores enseñamos unos contenidos. Y cuanto más sepa un alumno, más criterio tendrá para optar conscientemente por lo que considere. La escuela no tiene que obligar al niño a demostrar que es ecologista, como se pretende en los criterios de evaluación del currículo Lomloe. Se tiene que limitar a enseñar qué es el medioambiente, qué contamina, qué es un ecosistema. Ha de transmitir conocimiento y despertar sensibilidades para que cada cual se forme su criterio con conocimiento de causa y máxima responsabilidad.

Sois muy críticos como la autonomía de centros públicos entendida para que colegios e institutos compitan entre sí vendiendo un proyecto diferenciado.

La escuela pública no es una empresa. Es un espacio seguro con unas determinadas características comunes. Un espacio de razón, libertad de pensamiento y conocimiento protegido de fanatismos, y en el que la única ideología ha de ser la pluralidad y la convivencia de todos los pareceres. En las iniciativas para favorecer la autonomía de centros, subyace una idea de educación muy distinta a la nuestra, más como mercado en el que cada centro vende su propio producto.

Tampoco os gusta esta idea, tan en boga, de centros abiertos a su entorno.

Está bien que las familias participen en los consejos escolares, pero el núcleo pedagógico y de toma de decisiones tiene que corresponder a los profesores, precisamente porque, gracias al sistema de funcionamiento —con su concurso de traslados y criterios objetivos, sin ningún tipo de filtro ideológico o pedagógico— son la única garantía de que la pluralidad prevalezca en la escuela pública.

Hacéis en el libro una afirmación polémica: el enfoque por competencias esconde una agenda oculta —de la que participan PSOE y PP— para abaratar costes y convertir al profesor en un mero acompañante de alumnos que aprenden, sobre todo, mediante el llamado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), al que dedicáis una crítica feroz.

Hay una concepción de la educación, vendida desde determinados sectores de la pedagogía, que recuerda a lo que ocurrió con el Plan Bolonia en la universidad. Este supuso una degradación de las titulaciones básicas. Algo parecido está ocurriendo con las enseñanzas pre-universitarias. Se nos dice que el problema de la escuela es pedagógico, y que con las competencias y el DUA todo va a ser mucho más dinámico y chulo, con los niños aprendiendo sin darse cuenta etc. Puro humo. ¿A qué nos lleva todo esto? A una disminución del nivel formativo y al ahorro de costes. Con cada niño aprendiendo en su ordenador mediante el DUA, ya no hay necesidades educativas especiales ni profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) ni de Audición y Lenguaje (AL) ni refuerzos ni nada.

En ese escenario algo distópico, tampoco haría falta, señaláis, bajar ratios.

Está claro que, cuanto más difícil es dar clase, más profesores hacen falta. Pero la tendencia es la contraria. Con todas estas reformas progresistas, desde que tenemos el rollo competencial en marcha, la financiación de los programas de compensatoria está cayendo en muchas comunidades autónomas. A la vista de todo esto, sospecho que debe de existir en las altas esferas como un acuerdo para convertir a la escuela pública en una

especie de mercadillo. Me preocupa enormemente porque se está poniendo el solfa la propia democracia: cuanto menos sepan los chavales, más van a estar en manos del criterio de las redes y de fanatismos.

Dedicáis varias páginas a la evaluación por competencias que, en vuestra opinión, es donde se revela en toda su crudeza esta supuesta sinrazón pedagógica.

No solo carga al profesor con tareas burocráticas surrealistas, sino que introduce distorsiones en una evaluación razonable. Estamos viendo casos de chicas y chicos que titulan en ESO con la competencia lingüística aprobada y una nota de dos en Lengua. Es decir, con un nivel competencial en lengua escrita ridículo. Pero claro, hablamos de un sistema en el que los profes de Educación Física o Iniciativa Emprendedora evalúan la competencia lingüística. Se está quitando relevancia al conocimiento real a la hora de tomar decisiones sobre promoción y titulación.

En esta idolatría de la innovación educativa per se, ¿hay algo consustancial a nuestra época? Como si todo envejeciera muy pronto y lo nuevo fuera mejor por el hecho de serlo.

Desde algunos sectores de izquierdas, hay quien nos acusa de ser profes viejunos que queremos seguir teniendo poder y estamos enrabiados por la evolución de los tiempos. Las cosas no son mejores por el hecho de ser novedosas. De hecho, hay un buen número de estudios que concluyen que lo que mejor funciona en educación es el profe activo-instructivo: el que da clase, dialoga y se preocupa por estar encima de lo que hacen los chavales. Lo de toda la vida, vaya.

Sois muy anti-tecnología en las aulas. ¿Cero pantallas en la escuela?

Fui un entusiasta de las tecnologías en educación. Con el tiempo fue decayendo ese entusiasmo y, al final, las deseché por completo. Según están las cosas ahora, estoy convencido de que las escuelas tienen que ser reductos analógicos. También hay cada vez más estudios que demuestran que la formación digital es un atraso desde el punto de vista cognitivo. Merma la capacidad de concentración y la profundidad del aprendizaje. Las pantallas entrenan la desatención y perjudican al alumno si lo que queremos es una formación intelectual sólida. Es de una irresponsabilidad llamativa que se siga apostando por ellas. La escuela tiene que ser un lugar para pausar y entrar en un tiempo más lento, que es el preciso para aprender a pensar.

La tecnología tiene ese potente reclamo de lo lúdico que, en teoría, lo hace todo mucho más fácil y entretenido. Y que, en consecuencia, aumenta la motivación de los alumnos.

Sin esfuerzo no hay aprendizaje. ¡Hay que estudiar! Hemos llegado a un punto en que se plantea si los niños van a tener que seguir estudiando o no. Nosotros pensamos que sí.

Quisiera terminar con lo que afirmáis al principio del libro: habéis querido resignificar la libertad de enseñanza, que tantas veces se utiliza para defender a la escuela concertada. Para vosotros, esta expresión implica, más bien, que los profesores puedan ser libres para formar a alumnos lo más libres posible.

La realidad es que los profes de la pública tenemos mucha más libertad que los de la privada (concertada o no), en la que estás sujeto a lo que el dueño exija. En la pública, somos funcionarios para poder ser libres. Y eso está directamente relacionado, como decía antes, con el derecho de los niños a crearse su propio criterio y a convertirse en personas libres.

Fechas de comienzo y fin de las pruebas de acceso a la universidad 2024

Las fechas de la EBAU varían significativamente entre comunidades, tanto en las convocatorias ordinarias como extraordinarias. Mientras que los estudiantes de Madrid y La Rioja serán los primeros en enfrentarse a la prueba los días 3, 4 y 5 de junio, otros como los de las Islas Baleares empezarán más tarde, el 11 de junio. En cuanto a la convocatoria extraordinaria, la mayoría de los territorios optan por los primeros días de julio, aunque Cataluña y Navarra destacan por programarlas para septiembre y finales de junio, respectivamente.

Redacción - Diario de la Educación. 29/05/2024

En este ciclo académico 2023/2024, las pruebas de acceso a la universidad (EBAU) en España presentan una variedad de fechas según la comunidad autónoma, marcando diferencias significativas entre los estudiantes que comienzan antes y aquellos que terminan más tarde.



Las primeras en iniciar las pruebas son la Comunidad de Madrid y La Rioja, cuyos exámenes se llevarán a cabo los días 3, 4 y 5 de junio. Esto posiciona a los estudiantes de estas regiones como los primeros en enfrentar la importante prueba de acceso a la educación superior.

La mayoría de las comunidades, en realidad, han establecido del 4 al 6 de junio para sus convocatorias ordinarias de la EBAU. Se trata de Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, la Comunidad Foral de Navarra, la Comunidad Valenciana, Extremadura y Galicia.

Por otro lado, los estudiantes de Cantabria y las Islas Canarias comenzarán un poco más tarde, los días 5, 6 y 7 de junio, lo que les otorga unos días adicionales, aunque serán quienes se examinan

en las Islas Baleares quienes harán las pruebas los últimos. Hasta el día 11 no empezarán y terminará en 13 de junio.

Pruebas extraordinarias

Las fechas de las pruebas extraordinarias también son muy diversas en función de las comunidades puesto que cada cual las ha distribuido como le ha parecido conveniente.

La mayoría de las autonomías han programado sus exámenes extraordinarios para principios de julio. Así, Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana, Extremadura y Galicia celebrarán estas pruebas los días 2, 3 y 4 de dicho mes.

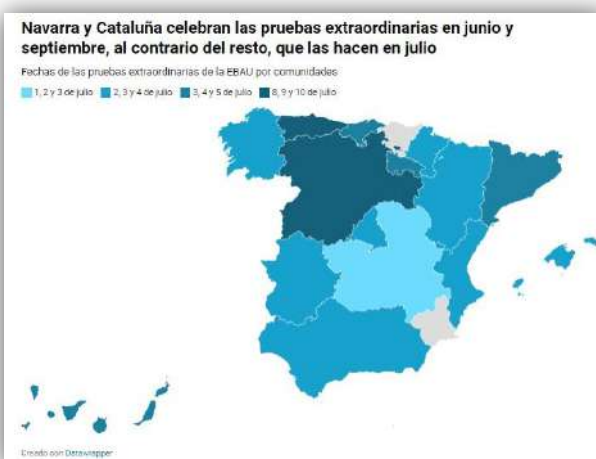
Cantabria y Canarias también siguen este patrón de inicio de julio, aunque con ligeras diferencias. Ambas comunidades harán las pruebas entre el 3 y el 5 de julio.

Algunas comunidades optan por fechas un poco diferentes. En Castilla y León, las pruebas extraordinarias están programadas para los días 8, 9 y 10, ofreciendo una semana adicional de preparación para los estudiantes que necesiten retomar sus exámenes. Asturias también ha

establecido estas fechas para su convocatoria extraordinaria.

Las Baleares se destacan por tener una de las convocatorias extraordinarias más tardías, programadas para los días 9, 10 y 11 de julio. Aunque parezca que tienen más tiempo que el resto, sus pruebas ordinarias terminan un mes escaso antes, el 13 de junio.

Finalmente, Cataluña y Navarra presentan una notable excepción con fechas mucho más adelantadas. En la primera, los exámenes extraordinarios tendrán lugar los días 3, 4 y 5 de septiembre, lo que permite a sus estudiantes tener todo el verano para superar las pruebas. Mientras que los navarros irán más apurados, puesto que sus exámenes extraordinarios se celebrarán entre el 26 y el 28 de junio.



Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La inspección educativa como superyó de los docentes **OPINIÓN**

Lo cierto es que ese papel que tiene la inspección como superyó de los docentes limita, y también define, el yo profesional de estos.

Mariano Martín Gordillo. 24-05-2024

Mi primer recuerdo profesional de la inspección educativa es el de un hombre de traje gris, con corbata y gemelos, que revisaba y firmaba papeles hace casi cuarenta años. Como alumno tengo otro recuerdo aún más lejano. Era en la EGB de principios de los setenta. El maestro nos había anunciado que vendría un inspector y

nos pidió que nos portáramos bien. Aquella tarde pasó algo extraño. Aquel señor nos hizo formar un corro cerca de la tarima, pero no para preguntarnos nada (o al menos yo no lo recuerdo) sino para darnos una clase. Su contenido era la religión. Mejor dicho, las religiones. Allí mismo, delante del crucifijo, la imagen de la Inmaculada y el retrato del caudillo nos desveló que en el mundo había más religiones que la nuestra y que para otras personas su dios era tan verdadero como el de los cristianos. Nos habló incluso de los agnósticos y los ateos y nos hizo ver que nadie debía imponer sus ideas a los demás. Para unos niños de una escuela pública española que al final del invierno éramos llevados a los ejercicios espirituales de la iglesia, la lección de aquel inspector relativista fue inolvidable. Mi fascinación en aquella tarde debía ser parecida a la del niño que escuchaba al maestro republicano en La lengua de las mariposas.

Con el paso del tiempo me he dado cuenta de que quizá aquella lección no era solo para nosotros. La Ley General de Educación se acababa de aprobar y aquel inspector seguramente estaba cumpliendo una misión de ejemplaridad hacia mi maestro. Ignoro si ello formaba parte de un plan modernizador de la función docente o era la iniciativa individual de un hombre comprometido con la futura democracia. Pero no he olvidado aquella tarde.

Otra experiencia singular con la función inspectora la tuve hace unos veinte años. Fue lejos de aquí, en la República Oriental del Uruguay. Allí participábamos con la OEI en actividades sobre educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad colaborando con un grupo de inspectoras que tenían especial protagonismo en la formación docente de su región. Ellas hacían de enlace entre los centros, promovían la innovación educativa y, con antenas internacionales bien sintonizadas, estimulaban a unos docentes de secundaria bastante motivados y cuya capacitación inicial era muy distinta a la nuestra. Ellos se formaban para el ejercicio de la docencia en una especialidad, no para una especialidad al margen de la docencia.

Tras aquella experiencia infantil con una inspección ejemplarizante y la de una inspección formativa y colaborativa en un país de larga tradición democrática, en España he conocido todo tipo de inspectores. Algunos todavía llegan a los centros trajeados y encorbatados, como si el hábito hiciera al monje. Otros vienen más miméticos y cercanos, como si lamentaran que no se les perciba como unos de los nuestros. Lo que apenas he visto después son esos modelos ejemplarizantes o formativo-colaborativos. Y no me extraña porque, si la queja de la burocracia en el trabajo docente es recurrente, en la función inspectora esa realidad debe ser asfixiante. Ahogados entre comisiones, planes, informes, instrucciones, protocolos y actas, no es raro que acaben considerando que los límites de su mundo son los límites de sus documentos. Lo cierto es que, aunque algunos seguramente se sienten alienados por ello y buscan respirar otros aires pedagógicos y académicos (por ejemplo, en la investigación educativa), también lo es que hay otros muchos que están en su salsa entre los papeles y gustan de practicar una suerte de labor pseudojurídica, con notable querencia por las citas normativas y la prosa leguleya.

No es extraño, pues, que el trabajo cotidiano de la inspección educativa pueda dejar en la penumbra dos peligrosas patologías que acechan a nuestras organizaciones: el mal sádico y la banalidad del mal. Y es que las instituciones burocráticas son lugares especialmente propicios para que, en el ejercicio del poder que se tiene (o se supone que se tiene), prosperen las pulsiones autoritarias de algunos (dis)funcionarios con responsabilidades docentes, directivas o inspectoras. Por otra parte, las inercias institucionales y la apelación discrecional (cuando no arbitraria) a las normas puede hacer germinar también esa banalidad del mal que provocan quienes desempeñan su labor negándose a pensar.

Sin duda, el tecnicismo, las letanías y las logomaquias que enmarañan la regulación educativa y el trabajo docente hacen más probable la distancia entre la cotidianidad de los centros y esa superestructura programática plasmada en unos documentos que, más que explicitar, a veces ocultan o enmascaran la naturaleza real de las prácticas. En este sentido, llama la atención la diferencia en la forma en que estas se prescriben y planifican en los niveles de educación básica y media respecto del ámbito universitario. Nuestras programaciones generales, proyectos curriculares y programaciones docentes (también las prescripciones curriculares y organizativas) tienen una clara tendencia al desbordamiento. Comparando tales documentos con las guías docentes universitarias resulta envidiable ese saludable laconismo suyo que algunos hemos defendido al hablar de programaciones mínimas. Cabe constatar, por otra parte, que en la educación preuniversitaria tiene bastante presencia (efectiva o tácita) la función inspectora dependiente de las administraciones (desde la Alta Inspección hasta los servicios correspondientes servicios autonómicos), que no existe como tal en el ámbito universitario.

La inspección educativa figura de forma expresa en el artículo 27.8 de la Constitución Española y, con diversas vicisitudes, tiene sus orígenes en el siglo XIX. En el debate constitucional no hubo apenas discrepancias sobre la oportunidad de su mantenimiento y sobre el modo de vincularla con los poderes públicos y con la garantía del cumplimiento de las leyes. Pero, más acá de eso, en el imaginario docente (y debido quizá a nuestra larga tradición no democrática) es frecuente la idea de una inspección educativa de naturaleza casi oracular que pontifica, interpreta y sabe lo que hay que hacer en cada caso. Es un mecanismo psicológico curioso porque a la vez que tiende a desresponsabilizar a los docentes y a las direcciones escolares en sus decisiones («consulta al inspector a ver qué dice») también sirve de coartada y atribución externa de responsabilidades sobre lo que se hace (o no se hace) en los centros («la inspección no nos deja», «hay que hacerlo como ellos dicen»). Seguramente en tiempos en los que el Estado de derecho era más débil, y el acceso a los textos



reglamentarios más difícil, se podía entender esa actitud de vasallaje, pero resulta absurda en estos momentos en que todos los reales decretos, decretos y resoluciones están al alcance de cualquiera que tenga un móvil y la competencia lectora que cabe suponer en un docente.

Lo cierto es que ese papel que tiene la inspección como superyó de los docentes limita, y también define, el yo profesional de estos. A unos les sirve para percibir su trabajo como algo presidido por las inercias y sin apenas autonomía, mientras que otros sitúan en la inspección educativa una suerte de techo de cristal que les sirve de coartada para no enfrentarse a aquellas. Y así se va consolidando ese lamentable consenso del «es lo que hay».

Por eso, aunque seguramente parecen lejanos aquellos modelos de inspección democrática y ejemplarizante o formativa y colaborativa, quizá convendría que las culturas propias del gremio de la inspección educativa fueran menos impostadas y burocráticas y, además de su esencial función en el asesoramiento, prevención y garantía del cumplimiento de las leyes, tomaran más conciencia de que tienen también otra función tácita que (sabiéndolo o no, deseándolo o lamentándolo) es la de haberse convertido en el superyó, el techo de cristal y hasta en la coartada de las actuaciones de muchos docentes y directivos.

Sobre lo primero, quizá convendría insistir una y otra vez en que la inspección educativa no debe olvidar nunca su esencial compromiso con la interdicción de la arbitrariedad. Pero también en que más allá (en realidad, más acá) de las resoluciones, instrucciones, circulares, protocolos y actas debería contribuir activamente en la mejora de numerosos aspectos no burocráticos, sino candentes, de nuestro sistema educativo. Por ejemplo, la segregación escolar (con y sin ilusiones bilingües), el campeonismo meritocrático rampante, los indeseables efectos algorítmicos presentes en la EBAU, la proliferación en el bachillerato de tantos evaluadores silentes, el monopolio de los entornos digitales sin contornos educativos, los riesgos de las telerreuniones docentes para los derechos de los menores y tantas otras cosas que no reciben atención mediática pero llenan una agenda de necesidades mucho más importantes que las obsesiones burocracias.

Quizá no estaría mal recuperar algo de aquellos modelos ejemplarizantes, democratizadores, formativos y colaborativos aludidos al comienzo. Sin duda, ayudarían a que los servicios de inspección educativa dejaran de reforzar la disciplina de las disciplinas y ayudaran a abrir puertas y ventanas en las aulas, a generar culturas profesionales autónomas, a contribuir a que la realidad de los centros (y no los documentos) esté siempre en el centro, a fortalecer la red pública tejiendo redes de colaboración y a propiciar intercambios (no solo de proyectos, también del alumnado) entre las comunidades españolas más acá (mucho más acá) de cualquier Erasmus.

Y es que, para acabar con ese gólem de la inspección como superyó de los docentes se impone que aquella deje de fomentarlo y estos se liberen de él. Hace falta, por tanto, más encuentro y más diálogo entre unos y otros. Sin trajes ni corbatas. Sin informes, actas, ni reglamentos. A cuerpo limpio. Formando corros democratizadores y colaborativos. Como aquel de mi vieja escuela. Como los de aquellas docentes e inspectoras uruguayas.

Europa, referente en educación **OPINIÓN**

No puede hablarse de una educación «europea». Pero sí de una convergencia hacia elementos comunes en educación y formación en todo el espacio de la Unión Europea (UE). Y a compartir los mismos valores europeos.

Jesús Jiménez. 27-05-2024

En el Tratado de Roma (1957) no recogía una referencia directa a la educación formal, que se consideraba cuestión de cada Estado, como recuerda en un reciente libro (Inquietudes de un europeo) el reconocido profesor universitario Francisco Michavila, un europeísta convencido. Y, si bien es cierto que ya se planteaban propuestas comunitarias en documentos importantes, como el Informe Janne (1973) y las valiosas aportaciones de J. Delors, la educación no se incorporaría a un tratado europeo hasta el de Maastricht (1992) con tres artículos significativos: uno, instando a los países miembros a «desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas, favorecer la movilidad de estudiantes y profesores y promover la cooperación entre los centros docentes» (art. 126), otro específicamente dedicado a la formación profesional (art. 127) y un tercero sobre investigación y desarrollo tecnológico (art. 130) que afectaba directamente a las universidades.

Poco antes se había puesto en marcha el Programa Erasmus (1987) para la permeabilidad del talento entre fronteras y luego vendrían las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Marco Europeo de las Cualificaciones (EDF-MEC, 2008) para el aprendizaje permanente y la movilidad profesional, al que seguiría el marco para las lenguas y el de competencias digitales. Y, si vamos a lo concreto y tangible, los miles de millones repartidos durante años en los distintos fondos europeos. Así estamos hoy, en puertas de unas nuevas elecciones al Parlamento europeo y en ese escenario sería de desear plantearse también en las aulas el significado de nuestra incorporación al espacio común europeo.

Es bien cierto que son grandes las diferencias entre los sistemas educativos que conforman la UE, al menos en su estructura y especialmente en la configuración de los estudios secundarios (Eurydice. Datos y cifras. 2022-23). Es verdad que los resultados en evaluaciones internacionales (Pisa, Timss, Pirls, etc.) difieren notablemente entre países. Como también que varían las condiciones laborales e incluso el estatus profesional de los docentes o la dependencia orgánica de centros y profesores según el grado de descentralización existente en cada país. Pero recuérdese que la labor principal de las instituciones europeas se basa principalmente en apoyar, coordinar y complementar las acciones de los Estados miembros (Tratado de Funcionamiento de la UE, art. 165 y 166) porque las competencias residen en cada país.

Sin embargo, tenemos mucho en común y eso (lo común) es lo que habría que potenciar y (en lo posible) llevar a la organización y funcionamiento de nuestro sistema educativo y a la realidad cotidiana de las aulas.

Primero, para las administraciones públicas: mejorar y ampliar los programas transfronterizos existentes y avanzar hacia nuevos proyectos para configurar (de verdad) un Espacio Europeo de Educación. En Erasmus+, por ejemplo, programa que este período (2021-2027) hace especial hincapié en la inclusión social, la doble transición ecológica y digital y el fomento de la participación de los jóvenes en la vida democrática. O en la revisión del modelo de dirección de los centros educativos, conjugando la gestión de recursos con el liderazgo y la dinamización pedagógica. O en la potenciación de la formación profesional, como se pretende con la Ley de FP de nuestro país. O la internacionalización de nuestras universidades, con la creación de las llamadas «universidades europeas» mediante alianzas de campus de varios países. O la formación de redes transnacionales en investigación. Y así en muchos otros ámbitos.

Segundo, para los centros educativos y el profesorado: integrar las materias relacionadas con la UE en los currículos escolares. La legislación educativa española ha incorporado las competencias clave y, atendiendo a la Recomendación del Consejo Europeo (22/mayo/2018), las competencias específicas, los descriptores operativos y el perfil de salida al final de etapa. En ese marco de los decretos de currículo (RRDD 157, 217 y 243, los tres de 2022), se puede actuar en dos planos. Por un lado, en el conocimiento de la UE, su historia y situación actual, con contenidos integrados en varias áreas de Primaria (Conocimiento del Medio y Matemáticas principalmente) y en la materia de Geografía e Historia en la ESO y en Bachillerato. «España y Europa» aparece (textualmente) en el bloque de contenidos (saberes básicos) de varias asignaturas, con referencias explícitas a las instituciones europeas, la integración de los países, etc. etc. Además, varias comunidades autónomas han diseñado materias de libre configuración dirigidas exclusivamente al aprendizaje sobre la UE. Por otro, en la transmisión y profundización en los principios y valores que emanan de la integración europea: libertad, democracia, derechos humanos, respeto a la diversidad, igualdad de género, desarrollo sostenible, etc. Esos contenidos, aparecen explícitamente en la asignatura de Educación en valores cívicos y éticos, pero son enseñanzas transversales que corresponde transmitir a todo el profesorado, independientemente de la asignatura que cada cual imparta. Téngase muy en cuenta, mucho más oteando los aires autoritarios que soplan por varios puntos del continente europeo.

Como se indica en la exposición de motivos de la LOMLOE (LO 3/2020), «compartimos los objetivos fijados por la UE» y el currículo español actual está alineado con los esquemas europeos. Hoy en día en todos los centros educativos se puede enseñar qué es y qué valores transmite la integración europea y esos planteamientos debieran incorporarse a los proyectos educativos y curriculares de los centros. Ciertamente, el sector del profesorado debería preguntarse por qué, sin embargo, una parte importante de nuestros jóvenes (su alumnado) apenas conocen la UE. Teniendo en cuenta que son enseñanzas curriculares básicas, con la correspondiente evaluación... no hay excusas creíbles.

Uno de los «padres» de la actual Europa, Jean Monnet, en una entrevista publicada poco después del mayo del 68 decía: «si volviese a comenzar, empezaría por la educación». Pues nunca es tarde. Empecemos ahora mismo.