ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
26.09.2024

ÍNDICE

Jorge Arévalo, viceconsejero de FP, abandona el Gobierno **EL CORREO**

El Gobierno quiere prohibir que las universidades paguen o donen dinero a las empresas para que sus alumnos hagan prácticas **EUROPA PRESS**

Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar: "Vivimos un retroceso, el proyecto de la educación universal está bajo asedio" **ELDIARIO.es**

¿Máster de secundaria virtual? **EL PAÍS**

Escuelas e institutos recibirán la guía con los aprendizajes básicos de cada etapa el próximo trimestre **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Gregorio Luri: «La sobreprotección a los niños es una forma de maltrato» **EL DEBATE**

El PP insta al Gobierno a financiar el sobrecoste que supone escolarizar alumnos migrantes en la educación obligatoria **EUROPA PRESS**

Un informe europeo revela que la formación en inteligencia artificial infringe los derechos de autor **LA VOZ DE GALICIA**

Los alumnos que leen libros de más de 100 páginas llevan un curso de ventaja: ¿cómo pueden las familias fomentarlo? **EL PAÍS**

Los detalles de la asignatura de Constitución Española que podría implantarse en todo el país **EL DEBATE**

Nuevo plan de choque en colegios de la Región para ayudar a alumnos con necesidades especiales **LA OPINIÓN DE MURCIA**

El TSJN obliga a Educación a modificar la orden foral sobre el cambio de jornada escolar **NOTICIAS DE NAVARRA**

Nuevo récord en Madrid: casi 50.000 alumnos se quedan sin plaza en la FP pública, según CC OO **EL PAÍS**

El Gobierno crea un nuevo título de Formación Profesional en Prevención de Riesgos Profesionales **E. PRESS**

«La víctima de acoso sufre un efecto devastador, le roban la infancia» **ABC**

La frustración de quedarte sin una plaza de FP pública: "Estoy trabajando de camarera para pagarme la privada" ELDIARIO.es

El Consejo de Europa ve como "una gran preocupación" la sentencia del TSJC que ordena un 25% de castellano en la escuela **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Huelga de Educación en Navarra: los sindicatos abandonan la Mesa Sectorial **NOTICIAS DE NAVARRA**

Educación recurre el fallo del TSJ para evitar cambiar las plantillas docentes con el curso iniciado **LEVANTE**

FSIE reclama a Educación mejoras para los profesores y calcular el coste del puesto escolar en la concertada **EUROPA PRESS**

La nueva Selectividad empieza este curso sin apenas modelos de examen: "Hay preocupación y angustia" **EL PAÍS**

La asociación de directores de Madrid apunta al Gobierno de Ayuso como responsable del escándalo de los contratos de la FP **ELDIARIO.es**

Educación elimina el requisito del valenciano de las nuevas bolsas de interinos **LEVANTE**

CSIF traslada a Educación la necesidad de mejorar las condiciones de profesores y la calidad de la educación **EUROPA PRESS**

El Gobierno pide cambios en la exención y el requisito lingüístico de valenciano antes de recurrir la Ley de Libertad Educativa de Mazón ante el Constitucional **EL MUNDO**

Huelga en la enseñanza pública de Navarra: las marchas toman las calles **NOTICIAS DE NAVARRA**

Más de la mitad de adolescentes tienen dificultad para identificar cuándo una noticia es falsa, según Save the Children **EUROPA PRESS**

¿Docentes por vocación? Las razones para elegir una profesión en crisis **THE CONVERSATION**

Educar las emociones en la escuela: la vía para una sociedad más sana **THE CONVERSATION**

Ministerio, comunidades y expertos profundizan en los programas de refuerzo de matemáticas y lectura **MAGISTERIO**

¿Jornada partida o continuada? Quién lo decide y por qué **MAGISTERIO**

El Gobierno central negocia con la Comunidad Valenciana sus discrepancias en tres apartados de la ley educativa **MAGISTERIO**

Andreu Navarra: "La escuela es una comunidad, no un mercado" **EDUCATIONAL EVIDENCE**

Los docentes: víctimas del *gaslight* **EDUCATIONAL EVIDENCE**

Dispositivos móviles en los centros educativos: ¿prohibir o reflexionar? **EDUCATIONAL EVIDENCE**

Las ratios y la falta de personal empuja al profesorado a hacer cientos de horas extras al año **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

El relevo generacional del profesorado, un problema a la vuelta de la esquina **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Vuelta al cole, ¿cuándo puede el colegio difundir imágenes de los alumnos? **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Con el curso a cuestas **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL CORREO

Jorge Arévalo, viceconsejero de FP, abandona el Gobierno.

Ha sido el principal artífice del éxito actual de la FP vasca, que contribuyó a poner en marcha a finales del siglo pasado

Iñigo Fernández de Lucio. Bilbao. 17/09/2024

El viceconsejero de Formación Profesional (FP) del Departamento de Educación del Gobierno vasco, Jorge Arévalo, abandonará la consejería esta semana, según ha podido saber este periódico de fuentes de toda solvencia. El cese se anunciará en el Consejo de Gobierno de este martes y se hará efectivo en cuanto se publique en el Boletín Oficial.

Le sustituirá en el cargo Jon Labaka, director de Tknika, un centro avanzado que hace las veces de 'laboratorio' de la FP en Euskadi y que, precisamente, el hasta ahora viceconsejero contribuyó a poner en marcha. Ambos guardan una excelente relación.

A sus 68 años, Arévalo pone fin, de esta manera, a una trayectoria de más de dos décadas en el departamento en dos etapas distintas. Primero fue director de FP entre 1995 y 2001 y luego viceconsejero hasta 2005. Volvió a la consejería, de nuevo como máximo responsable de esta área, en 2012 y ha ocupado el cargo hasta ahora.

Entre 2008 y 2011 se desempeñó como asesor del Ministerio de Educación. Su vinculación con la FP, sin embargo, viene de mucho atrás. Ingeniero Técnico Industrial de profesión, en 1978 se incorporó como docente al Instituto de Formación Profesional Superior de su San Sebastián natal, donde ocupó, más adelante, diversos cargos de responsabilidad. Ha sido profesor durante 24 años. En total, su relación con la FP se ha alargado más de 46 años.

Su salida deja un vacío difícil de llenar. No sólo era el miembro del departamento con más experiencia; es que no se puede entender el éxito actual de la FP sin su figura. Se va, no obstante, en un buen momento, con la reforma de la FP bien encarrilada y con más alumnos y empresas vinculadas que nunca. El sistema vasco de FP está, sin ninguna duda, a la vanguardia de Europa y ha sido referente, entre otros, para el Ministerio de Educación a la hora de llevar a cabo el rediseño de la FP en España.

A la vanguardia de Europa

La FP vasca tal y como la conocemos actualmente nace en 1997 y Arévalo, una persona «comprometida» con su trabajo, es responsable directo de varios de sus planes estratégicos. Entre ellos, los dos primeros. El pasado mes de marzo presentó el VI plan, que pone el foco en la transformación digital, la automatización y la robotización.

La FP siempre ha estado a la vanguardia tecnológica en una Euskadi en la que el tejido productivo demanda mano de obra cualificada. Quizás sean dos los aspectos más destacables de la gestión del hasta ahora viceconsejero. Uno de ellos es la elevación del prestigio social de la FP. No en vano el actual curso arranca con casi 50.000 alumnos, el récord histórico. Y seguramente se supere esa cifra simbólica, toda vez que la matrícula sigue abierta hasta mediados de octubre. Una tasa de inserción laboral del 90% (en muchos ciclos se roza el 100%), y salarios medios de 23.000 euros brutos anuales de media para los recién graduados, los más altos de España, han convertido la FP vasca en una opción más que atractiva para los jóvenes.

En paralelo, en el año 2013 se puso en marcha la FP Dual, el ingrediente secreto en esta exitosa receta. Se trata de una fórmula que ha potenciado la relación de los alumnos con el mundo empresarial, sin perder en ningún momento el carácter educativo de los ciclos. La apuesta fue todo un acierto. Un dato: este curso 20.000 empresas colaborarán con la FP para acoger a los estudiantes y facilitar su tránsito al mundo laboral. El año pasado fueron menos de 8.000.

europapress.es

El Gobierno quiere prohibir que las universidades paguen o donen dinero a las empresas para que sus alumnos hagan prácticas

Esta medida busca igualar a todos los estudiantes ante la presión que tienen las universidades al buscar sitios para hacer las prácticas

MADRID, 20 (EUROPA PRESS) El Gobierno quiere que no se puedan vincular los periodos de prácticas académicas curriculares a contraprestación o donación por parte de las universidades, ya sean de titularidad pública o privada, ni directamente ni a través de fundaciones u organizaciones vinculadas con ellos.

Para ello, el Grupo Parlamentario Socialista y el Grupo Sumar han registrado en el Congreso de los Diputados una enmienda, a la que ha tenido acceso Europa Press, para modificar la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) a través de la Ley de la Agencia Estatal de Salud, que ha empezado su tramitación en la Cámara Baja.

PSOE y Sumar justifican en la enmienda que, a fin de salvaguardar el acceso igualitario de todo el estudiantado universitario al universo de posibilidades que constituyen las prácticas académicas externas, cuando revisten naturaleza curricular (esto es, forman parte del oportuno Plan de Estudios), "se considera fundamental que las mismas no impliquen, en el momento de acordarse, una transacción económica (bajo forma de precio o de donación) entre el centro de origen y el de destino". El objetivo de esta medida es "evitar que la mayor capacidad económica de determinadas instituciones de educación superior pueda condicionar el adecuado ejercicio de esta obligación curricular por parte del estudiantado universitario".

El aumento de estudiantes universitarios conlleva una presión por parte de las universidades españolas para buscar sitios de prácticas en empresas, instituciones o entidades. Por este motivo, esta iniciativa, que recoge una petición de muchos alumnos y rectores de universidades públicas, va a facilitar que todos los universitarios tengan las mimas oportunidades a la hora de acceder a las prácticas académicas externas, según han informado a Europa Press fuentes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que inciden en que la finalidad de esta enmienda es "igualar a todos los estudiantes" indistintamente de la universidad en la que estén estudiando, ya que las prácticas formativas "son fundamentales".

El texto acordado por PSOE y Sumar recuerda que existe un "precedente inequívoco" en el ámbito de la Formación Profesional, ya que la Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores modificó la Ley de la FP. Con esta propuesta, el Gobierno pretende extender esta medida también al ámbito de la educación universitaria, de forma que las universidades, centros y estructuras autorizadas para impartir enseñanzas universitarias, sean de titularidad pública o privada, puedan establecer los acuerdos que estimen oportunos con las empresas, instituciones, entidades u organismos, públicos o privados, nacionales o extranjeros, "que aseguren el acceso efectivo de todo el estudiantado universitario a la realización de las prácticas académicas externas en dichas empresas, instituciones, entidades u organismos". "Todo ello, sin que dicho período pueda vincularse a contraprestación o donación por parte de la universidad, centro o estructura, ni directamente ni a través de fundaciones u organizaciones vinculadas con ellos, cuando dichas prácticas académicas externas sean curriculares, es decir, cuando constituyan actividades académicas integrantes del Plan de Estudios de que se trate (y por tanto, supongan una obligación en el itinerario formativo del estudiantado universitario)", explica la enmienda.

En concreto, PSOE y Sumar proponen modificar el artículo 9 de la LOSU, relativo a la estructura de las enseñanzas oficiales, añadiendo que las universidades, centros y estructuras autorizadas para impartir enseñanzas oficiales universitarias, sean de titularidad pública o privada, establecerán los acuerdos con las empresas, instituciones, entidades u organismos, públicos o privados, nacionales o extranjeros, que aseguren el acceso efectivo de todo el estudiantado universitario a la realización de las prácticas académicas externas en dichas empresas, instituciones, entidades u organismos.

Asimismo, la enmienda quiere incluir en la LOSU que no se pueda vincular dicho período de prácticas académicas externas a contraprestación o donación por parte de la universidad, centro o estructura, ni directamente ni a través de fundaciones u organizaciones vinculadas con ellos, cuando dichas prácticas académicas externas sean curriculares, constituyendo actividades académicas integrantes del Plan de Estudios de que se trate.

eldiario.es ENTREVISTA

Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar: "Vivimos un retroceso, el proyecto de la educación universal está bajo asedio"

Estos especialistas analizan en un libro hacia dónde se dirige "el proyecto más exitoso de la historia" y la "tensión" que sufre el sistema educativo entre quienes aspiran a que tenga un fin igualitario y quienes buscan diferenciarse del resto gracias a él

Daniel Sánchez Caballero. 20/09/2024

Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar han escrito un libro "distinto a los ensayos habituales sobre educación, una especie de ensayo narrativo que trata de colocar a la educación el debate más amplio sobre los grandes temas de política, sociedad y economía". Desde India a Sudán, de México a Polonia pasando por España, Moreno, catedrático de Didáctica y Organización escolar en la UNED, y Gortazar, director de Educación del *think tank* EsadeEcPol, realizan un retrato ambicioso sobre el estado de la educación mundial, una aproximación con las luces largas a los grandes movimientos de fondo que moldean el sistema y hacia dónde se dirige.

Educación universal (Debate) se plantea si lo que los autores definen como "el proyecto más exitoso de la Historia" está muriendo de éxito, quién está ganando la eterna tensión entre si la escuela debe igualar o diferenciar, indaga en las causas del malestar que genera en ciertos colectivos (los "descontentos" y los "desencantados") o en la paradoja de que expandir el sistema aumentó las desigualdades dentro de él y evalúa el estado de la meritocracia (se está rompiendo, si es que no está rota ya).

Salpicado de pequeñas historias que sirven para ilustrar grandes temas, desde la locura con las academias privadas en Asia hasta la reforma moldava del sistema público, el libro ofrece mucha información y algunas respuestas, aunque no todas. Una sí: el recurrente debate sobre si está bajando el nivel en la escuela es interesado y parcial y omite en sus argumentos algunas cuestiones básicas, opinan.

En el libro explican que la educación está perdiendo ese rol igualador que le suponemos en favor de uno diferenciador, donde las clases más pudientes la utilizan para destacarse del resto. ¿Hacia dónde va la educación globalmente?

Juan Manuel Moreno: La evolución histórica en realidad empieza con la educación como privilegio para nobles, clérigos y después funcionarios. Desde la Ilustración en adelante empieza a ser un proyecto universal y se busca más el esfuerzo igualador. Ahora estamos de nuevo en una vorágine diferenciadora, a pesar de que legalmente la educación está consolidada como un derecho. Hay una tensión esencial en la educación entre una doble agenda: la de quienes buscan la educación como manera de igualarse en derechos y oportunidades y entre quienes buscan que les diferencie en resultados o identidad. En esa tensión entre igualar y diferenciar, lo prudente es no hacer grandes predicciones, pero el libro constata que estamos en un momento de retroceso, en el que ese proyecto de la educación universal está bajo asedio. Eso puede interpretarse como una crisis de crecimiento, como un momento en el que se hace frente a una serie de problemas justamente por el éxito del proyecto, o como una crisis existencial, de fin de ciclo de un proyecto agotado en el que lo más que podemos hacer es gestionar la bancarrota. Nosotros creemos que es más bien una crisis de crecimiento que una crisis existencial. Pero hay motivos para pensar lo segundo.

La gente en general tiene una visión más positiva de lo local, de la educación de sus hijos, que de la educación en general

Lucas Gortazar: La mejor prueba que sostiene nuestro argumento es que si nos ponemos en 2070, ¿cuántas personas van a tener educación secundaria? ¿Cuántas personas van a tener educación terciaria? ¿Cuál va a ser el nivel de aprendizaje global de la sociedad? Pensamos que van a ser bastante más que ahora. La razón es puramente histórica, mirando los dos motores que empujan a que la educación siga expandiéndose, la igualdad y la diferenciación. Pero puede crecer de muchas maneras. No va a ser un crecimiento lineal, puede ser un crecimiento más desigual, se pueden ir creando subsectores a los que acceda muy poca gente. Puede que no sea un crecimiento meritocrático o basado en la lógica de las oportunidades, pero la expansión de la educación global continúa. Las razones por las cuales pensamos que es así tienen que ver con que a pesar de que [en el mundo] hay dictaduras, control político de la población, miedo a expresar lo que se opina o falta libertad de expresión, a pesar de todo ello, en la mayor parte de los países la educación sigue expandiéndose.

Un elemento central del texto es lo que llaman "la paradoja de la universalización". ¿Qué es y cómo opera?

J. M. M: El ejemplo que ponemos es el de una maratón y la comparación entre la maratón olímpica y la de Nueva York. En una corren 100 tipos previamente seleccionados y la diferencia entre el que llega el primero y el que llega al último es de minutos. En la otra corren 40.000 y la diferencia entre el primero y el último es de cuatro horas. Y un 30% ni la termina. A medida que tú aumentas las oportunidades, expandes el número de plazas disponibles para correr la maratón, se van a producir diferencias mayores en los resultados entre el primero y el último que llegue a la meta, si es que llega a la meta. Esa es la paradoja entre la expansión del

acceso, la universalización de la educación, y el crecimiento de las diferencias, muchas de las cuales se convierten en desigualdades. La pregunta es cuál es más igualitaria. La olímpica es más igualitaria en resultados. La de Nueva York es más igualitaria en oportunidades, en acceso. ¿Qué política quiere usted? Es una pregunta retórica. Obviamente, queremos la de Nueva York. No vamos a prohibir las maratones olímpicas, pero queremos la de Nueva York. Y sí, hay mucha diferencia entre el primero y el último. Pues la hay. Luego la política debe ser elevar los suelos de aprendizaje que permiten la inclusión social, educativa y laboral.

¿Pero se puede hacer una maratón olímpica dentro de la maratón de Nueva York de manera realista? Igual no es mejor ejemplo porque para correr basta con echarte a la calle, pero sirva.

J. M. M: La maratón olímpica también se corre en Nueva York, porque los 50 primeros que llegan son los keniatas, los somalíes y los etíopes. Y además, en tiempos muy parecidos o a veces incluso mejores [que en la olímpica].Tu keniata va a estar siempre ahí. Lo que pasa que en Nueva York corren 40.000 tipos más.

En cualquier caso, es una idea esta que se debería tener muy en cuenta cuando se habla del nivel –de que cae el nivel, en concreto–, pero me da la sensación de que no se mete en la ecuación, no se considera cuando parece evidente el impacto que tiene.

L. G: No. Quizás debemos de cambiar un poco la manera en la que contamos los indicadores y las pruebas y los resultados. Siempre se habla de la calidad de la educación como la nota media de los que participan en las pruebas. Igual que tenemos que hablar de la calidad de las escuelas teniendo en cuenta su contexto socioeconómico y su punto de partida. Deberíamos empezar a hablar un poco más de la calidad de los sistemas educativos teniendo en cuenta si en la foto con la que tomamos esa métrica está todo el mundo o no. Si la población que sale en esa foto, las condiciones en las que se ha sacado la foto, son las mismas que hace tres años. Porque la escuela está cambiando. La propia OCDE, en las últimas ediciones de PISA, se pregunta cómo es posible que estén cayendo los resultados en Suecia o Francia. Nosotros hemos hecho el siguiente análisis: son países que han recibido migración con un nivel cultural más bajo que la de diez años antes, o que están teniendo hijos de esas olas de migración con un nivel cultural de familias más bajo o con una distancia lingüística más alta. Hay una explicación sociocultural de que está cambiando la foto. Los sistemas siguen expandiéndose, a la universidad ya no va un solo un 10%, va a la mitad de la población y eso es fundamental.

La escuela va bien porque los niños van ahora más y pasan más años en la escuela. Y teniendo en cuenta que hay unas olas migratorias que vienen este siglo muy potentes, que hay unos cambios de dinámicas de fertilidad muy potentes que van a cambiar la estructura de las poblaciones infantiles bastante rápido, deberíamos incorporar y de hablar de la calidad de los sistemas teniendo en cuenta qué estás haciendo con esa población. Es una consideración central a la hora de hablar de la bajada de nivel. Por poner el ejemplo de España, que creo que es un buen ejemplo: España se mantuvo constante en PISA entre 2003 y 2015. Entre fracaso escolar, necesidades educativas especiales, alumnado inmigrante que estaba llegando –todos esos no participaban– hacían la prueba un 70%-75%. En 2015 participaron el 90 y pico por 100. Estás ampliando la gente que sale en la foto y te estás manteniendo constante. Yo a eso no lo llamo estancamiento. Igual tampoco progreso, pero desde luego estancamiento no es. Cuando un catedrático de Filosofía política se queja de que le está bajando el nivel... Usted está educando a gente diferente a la que educaba hace 40 años y la institución ha cambiado. Si no haces esa toma en consideración, creo que no te interesa realmente la cuestión.

Dicen en el libro que hay en la sociedad una "alta tolerancia a la desigualdad". ¿A qué se debe? ¿Tiene algo que ver con esta costumbre que tenemos de pensar que siempre estamos en el lado ganador?

J. M. M: Este tema siempre me ha producido perplejidad. Me parece que se cruzan de una manera a veces no muy sana el reconocimiento de la diferencia con la tolerancia a la desigualdad. Y como no está nada claro por dónde va esa división entre diferencia y desigualdad, si es que la hay, puedo estar haciendo pasar la desigualdad por diferencia y, en aras de un reconocimiento de la diferencia, estoy dispuesto a sacrificar igualdad por identidad. Sabemos que es muy controvertido, pero también que es un debate. La buena educación está para igualar a los diferentes y para diferenciar a los iguales. Y esa ecuación es muy complicado resolverla en la práctica y más todavía en el debate público sobre educación. A base de reconocer mucho las diferencias puedes acabar tolerando mucho las desigualdades y pagando ese precio político.

La meritocracia también tiene un buen espacio en el libro, que habla de que, como poco, no funciona bien. En un ejemplo probablemente no representativo pero sí indicativo, se cuenta cómo los ganadores de anteriores procesos meritocráticos han hecho trampas para que su descendencia siga ganando, por ejemplo comprando el acceso a las mejores universidades, o como en algunos países asiáticos las familias poco menos que invierten todo lo que pueden en ubicar bien a sus hijos, en lo que parecen procesos poco meritocráticos en puridad. ¿Se puede reconstruir la meritocracia?

L. G: El punto inicial es que no hay alternativa a la meritocracia. Que alguien la ponga encima de la mesa. Estar enfadado con la meritocracia está bien, pero si no vienes con una alternativa, cuidado, porque luego te pasa lo que ha pasado en Italia, que el Ministerio de Educación ya no se llama el Ministerio de Educación, es el Ministerio de Instrucción y del Mérito. La respuesta a los fallos de la meritocracia es profundizar en la meritocracia y hacer que haya más meritocracia, y que sea más radical. Creo que hay que ser creativos e

innovadores en la manera de plantear cómo se distribuyen las oportunidades. La meritocracia trae mucho debate sobre quién accede a la élite. ¿Cómo distribuimos las oportunidades para llegar a ser abogado del Estado o para estudiar en la Carlos III? Hay soluciones imaginativas que pueden ayudarnos a profundizar y de hecho muchos países están probándolas.

Democracia y meritocracia están bastante relacionadas. De la misma manera que no hay alternativas muy convincentes a la democracia a pesar de todos sus problemas, no hay alternativas muy convincentes a la meritocracia a pesar de todos sus problemas

J. M. M: Democracia y meritocracia están bastante relacionadas. De la misma manera que no hay alternativas muy convincentes a la democracia a pesar de todos sus problemas, no hay alternativas muy convincentes a la meritocracia a pesar de todos sus problemas. Ahora, si yo digo que la meritocracia son los padres y lo dejo ahí –y es cierto que son los padres en muy buena medida– es lo mismo que si digo que la democracia son los partidos que funcionan como agencias de colocación y lo dejo ahí. El siguiente paso es suicidarnos. Hay que reformar y profundizar en la democracia y hay que reformar y profundizar en la meritocracia, porque al fin y al cabo, la meritocracia también es un régimen.

Han comentado que hay países proponiendo soluciones imaginativas al problema de la meritocracia averiada. ¿Pueden poner ejemplos?

J. M. M: En Alemania el acceso a las escuelas de medicina es como una lotería. Otro ejemplo es el estado de Texas, en EEUU (que no se distingue precisamente por sus políticas progresistas), donde el 10% que mejor nota saca en los institutos públicos tiene garantizado el acceso directo a las universidades públicas [que en ese estado son muy buenas], sin procesos selectivos.

L. G: Yo pienso en general en todas las medidas que sean difíciles de comprar o corromperse o de viciarse. Aunque está la famosa ley de Campbell, que dice que si tú pones una medida con la que regular oportunidades automáticamente se generan unos incentivos para que todo el mundo se centre en eso, hay formas. Hoy la tecnología y las nuevas metodologías psicométricas pueden ayudar. Y en general también no preguntar tanto por lo que has hecho fuera de la escuela. En Estados Unidos las universidades de la Ivy League [las más prestigiosas del país] reconocen los méritos fuera de la escuela, tu compromiso con tu comunidad, y de repente eso se convierte en un objetivo en sí mismo. Y, claro, las familias de ese 1% [más favorecido] acaban volcadas en eso. Creo que hay que encontrar fórmulas imaginativas para que la carrera sea lo más justa posible.

En España hemos sido muy de reformar la educación reformando la secundaria, pero eso no significa que los problemas o las dificultades o los retos de la educación estén en la secundaria

El sociólogo Sam Friedman sugiere combinar, para entrar a Oxford y Cambridge, un expediente académico mínimo con una lotería. [Puede funcionar] todo aquello que reconozca méritos variados y a la vez no suponga poner un 20% de cuota para tal minoría, porque eso también genera sus propios problemas.

En el libro se sostiene que uno de los principales retos del sistema está en la Secundaria. Es un tema amplio, pero, ¿qué problema tiene esta etapa, que mezcla cursos obligatorios con no obligatorios?

L. G**:** En Secundaria lo que pasa es que los los problemas que ya existen explotan. Empieza a haber cosas en juego. La estructura de los sistemas educativos empieza a organizarse por asignaturas y entonces el profesorado empieza a tener una opinión más interesada de cómo se organiza el currículum. También tiene que experimentar ese carácter por un lado equitativo, pero por otro de meritocrático. Compensatorio, pero competitivo. En España hemos sido muy de reformar la educación reformando la Secundaria, pero eso no significa que los problemas o las dificultades o los retos de la educación estén ahí. O sea, a los diez años –que es, digamos, la mitad de la Primaria– sabemos que la mitad de los niños del mundo no comprenden un texto que leen. La base de la lectoescritura, la del lenguaje matemático, se desarrolla en los cuatro primeros cursos de la Primaria. Ahí hay un reto gigante en casi todas las partes del mundo.

Un último tema, del que se empieza a hablar tímidamente, es la falta de profesorado. Sucede a nivel global, en España de momento solo en algunas disciplinas técnicas. ¿Estamos infravalorando el posible problema que se está gestando aquí?

L. G: Yo creo que sí. Desde el punto de vista global hay que pensar en el volumen de niños a los que les va a afectar. Pero se va a gestar de manera diferente por el mundo. Tenemos un problema grave de desafección del profesorado con su profesión que tiene que ver con la expansión de la educación, pero también con la sobrerregulación, la burocratización. En Occidente tiene que ver con que se ha depositado en el profesorado muchas expectativas sobre lo que tienen que hacer cuando hay una reforma educativa. Esto resuena en España. Tiene que ver con la pandemia, con la crisis de salud mental del alumnado, tiene que ver con cómo la escuela se está convirtiendo en un campo de batalla desde el punto de vista político, de la polarización, de lo que piensan las familias que le puede enseñar a mi hija o no. '¿Usted que se ha creído, como le ha podido explicar esto, a mis hijos?'

En seis años se ha doblado la tasa de deserción docente a nivel mundial de un cuatro y pico a un 9%. Y a la vez nuestras expectativas –de las familias, los políticos, de toda la sociedad– son: 'Usted tiene que hacerlo mejor'. Ese desajuste entre lo que realmente tienen que hacer y lo que queremos que hagan acaba generando ese malestar docente

Hay una cuestión de presión, es una figura cuestionada desde el punto de vista social. Estados Unidos es el lugar ahí donde más lo podemos ver. Hace unos meses salió una encuesta del Pew Research Center que decía que el 54% de los adultos dicen que los profesores están trayendo sus visiones sociales y políticas a la escuela. A la vez se junta con que de repente en algunas materias de secundaria, personas que habían estudiado carreras científicas se dan cuenta de que la carrera educativa global y el cambio tecnológico les ofrecen profesiones que no se imaginaban. En seis años se ha doblado la tasa de deserción docente a nivel mundial, de un cuatro y pico a un 9%. Y a la vez nuestras expectativas –de las familias, los políticos, de toda la sociedad– son: 'Usted tiene que hacerlo mejor'. Ese desajuste entre lo que realmente tienen que hacer y lo que queremos que hagan acaba generando ese malestar docente. En el caso de España somos capaces de taparlo porque las condiciones laborales en relación a buena parte del mercado de trabajo son relativamente buenas. Pero también nos impide tener muy buenos perfiles. Que nadie se cabree, no digo que sean malos, tenemos un ejército de buenos docentes. Pero hay que tomar consciencia del problema al que nos enfrentamos y no minusvalorar ese malestar, que es real y tiene una base material.

Hablan de "descontentos" con la educación universal –los que protestan porque está bajando el nivel o, si están en el sector, no llevan muy bien la universalización–, de "desencantados" –disgustados con el lento avance, con un sistema que no cumple con una igualdad efectiva– y de enemigos, que no necesitan presentación. ¿Hay alguien que esté contento con cómo van las cosas?

J. M. M: La mayor parte de la gente, aunque hoy en día estar contento vende muy poco. Se ve con las grandes cifras de la de la expansión de la educación, cientos de millones de personas a las que ha sacado de la pobreza, el impacto sobre el crecimiento económico, sobre la reducción de la brecha de género, la mejora de los niveles de salud pública, la calidad del empleo. Pero en el debate en el espacio público, sobre todo de las redes, toda esa gente no está. Pero para ellos en buena medida hemos escrito el libro.

L. G: Cuando tú preguntas a una familia de Yakarta o América Latina por la escuela de sus hijas, en el plano personal la gente tiende a identificarse con la institución. Le gustan los profes de sus hijas. La gente en general tiene una visión más positiva de lo local, de la educación de sus hijos, que de la educación en general.

EL PAIS OPINIÓN

¿Máster de secundaria virtual?

En lugar de solucionar los problemas en la estructura, contenido y forma de impartición de estos estudios imprescindibles para la formación del profesorado, la reforma anunciada los hará más graves

FRANCISCO IMBERNÓN / ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ /JORDI ADELL i SEGURA. 20 SEPT 2024

Vemos con estupor la noticia de que el Gobierno prevé incrementar la carga *online* del máster para acceder a la profesión de profesorado de secundaria, reduciendo la presencialidad del 80% al 40% del tiempo de formación inicial, de preparación para la docencia a futuros profesores y profesoras que van a educar y formar a jóvenes adolescentes. En lugar de solucionar los problemas que plantea la estructura, el contenido y la forma de impartición del máster, se agravan esa formación imprescindible en el sistema educativo.

Desde nuestro punto de vista, el máster nació con graves problemas. No se tuvo en cuenta lo que ya se sabía sobre la formación del profesorado: que la manera más adecuada es organizar y pivotar toda la formación del máster sobre la práctica real en centros y, a partir de ella, generar un currículum y una formación/investigación/reflexión más adecuada al contexto y a la experiencia práctica que están desarrollando. Es decir, formarse desde la práctica. Si a lo anterior se añade que, en la propuesta ahora presentada, una gran parte de este programa se hace virtual, esta formación pedagógica y didáctica vital para ser docente en secundaria no solo se degrada, sino que puede convertirse en un simple trámite burocrático y que, por diseño, no podrá proporcionar la base de experiencia directa con la profesión que requiere dicha titulación.

Enseñar a enseñar no se puede hacer sin relación presencial, sin conexión y trabajo conjunto y cooperativo, sin experimentar directamente en la formación aquello de lo que se está hablando, sin interacción y emoción, sin interlocución directa y empatía, poniéndose en el lugar del otro. ¿El futuro profesorado de secundaria aprenderá a resolver conflictos online?, ¿aprenderá a manejar un grupo mediante lectura de instrucciones *online*?, ¿aprenderá cómo atender a la diversidad y organizar una educación inclusiva con un manual de instrucciones *online* o con videotutoriales?

La medida de virtualizar la formación del profesorado de educación secundaria sólo responde a la presión del *lobby* del negocio privado de fondos buitre que han aterrizado recientemente en las universidades privadas y que han visto cómo este máster obligatorio para acceder a la función de profesorado es un lucrativo negocio en expansión que quieren explotar al mínimo coste posible.

Enseñar en secundaria se ha convertido en una profesión difícil en una sociedad con tantos aspectos cambiantes y cada vez más complejos. Los adelantos de la ciencia, de la psicopedagogía, el cambio de las estructuras sociales y del alumnado, la influencia de las redes y los nuevos valores, repercuten en una profesión que se siente incómoda en un marco de incertidumbre y cambio, y en clases con adolescentes muy diferentes de cuando los profesores y las profesoras lo eran. ¿Y todo ello se podrá tratar virtualmente? Trabajar con adolescentes, en una sociedad en permanente cambio y con tantos conflictos, no es fácil. Formar al profesorado que se va a encargar de su proceso de aprendizaje y acompañamiento exige una política educativa de formación no solo presencial sino con recursos y medios suficientes para apoyarles en esa labor crucial. En vez de organizarse en función de abaratar costes para dar mayor cuota de mercado a las universidades privadas que van a hacer su agosto con esta medida.

Es obvio que el profesorado de secundaria tiene que dominar los contenidos, y por eso se establece un sistema que le permita estudiar durante años las áreas de conocimiento, pero también es cierto que necesita asimilar unos conocimientos psico-socio-pedagógicos, que precisamente serán los que necesitará más en su etapa profesional como docente. Y la virtualización del máster va en sentido completamente opuesto a ello. Es crucial replantear este máster con este currículum y ese procedimiento de impartición.

Tampoco se forma a un docente, a través de una pantalla, hablando de la enseñanza de un concepto matemático, o físico… sino llevándolo a la acción, en condiciones de co-descubrimiento, en el aula o en un escenario presencial de estudiantes con motivaciones diferentes, a las de dominar un determinado conocimiento, en un entorno relacional complejo. Un aprendiz, que siente la presión de un futuro incierto y el deseo de experimentar presencialmente con los demás el gusto de conocer y la capacidad de actuar.

Es necesario garantizar que el alumnado que accede a estudios para la profesión docente cuente con determinadas cualidades: empatía, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, facilidad para establecer relaciones interpersonales y con clara predisposición hacia la enseñanza y la comprensión del mundo. Todo ello no lo aprende un futuro docente en una formación cuyo 60% sea virtual. Una cosa sí hay que reconocer: es más barata y más fácil de ser privatizada, aunque no se asegure para nada su calidad.

Como profesionales con experiencia en la formación del profesorado nos oponemos rotundamente a virtualizarlo. Lo que se tendría que hacer, por el contrario, es dar en las universidades más flexibilidad para construir un currículum que pivote de manera adecuada sobre la relación teoría y la práctica educativa en los centros docentes e impedir que muchas universidades privadas lo conviertan en un simple negocio. La alternancia de unos módulos teóricos y prácticos permitiría un conocimiento de la enseñanza secundaria y la elaboración de un proyecto de trabajo de fin de máster de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación), todo esto en un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y el de enseñanza secundaria.

En resumen, la solución de los problemas actuales del máster no pasa por su virtualización, sino por más desarrollo en la práctica y más adecuado al siglo XXI. Ha de haber una mayor coordinación entre el profesorado y asignaturas, una selección del profesorado que imparte clase en el máster, así como del alumnado que accede, una selección cuidadosa de los centros de prácticas y de los tutores y tutoras, compensando su trabajo. Finalmente, aprovechar el trabajo de máster para reflexionar en profundidad sobre la práctica de la enseñanza. Pero parece que esta no es la línea de revisar el máster de secundaria cuando se propone virtualizarlo en su mayoría.

Una vez más, un gobierno adopta el marco de ideas de las derechas, formulando soluciones simples a problemas complejos y revelando un tic autoritario al ignorar los resultados de la investigación y los dictámenes de agencias e instituciones representativas consultadas. Por eso pedimos al ministerio que reconsidere esta "ocurrencia" sin fundamento y considere las indicaciones no solo de los expertos, sino de la propia Conferencia de Decanos y Decanas de las Facultades de Educación de las Universidades y del informe de la Comisión para la reforma del Máster de Formación del Profesorado que el Ministerio de Educación encargó en su momento a través de Aneca. No se pueden hacer "reformas" para el negocio privado; se ha de atender a las propuestas de los propios responsables, la investigación y las comisiones que han estudiado y evaluado este máster.

Firman también este artículo Rodrigo J. García, Rosa M. Vázquez, Fernando Hernández, Nacho Rivas Flores, María Jesús de la Calle Velasco, Javier Marrero Acosta, Carmen Rodríguez Martínez, Julio Rogero Anaya e Isabel Galvín Arribas, todos ellos miembros de la Comisión Permanente del Colectivo por Otra Política Educativa. Foro de Sevilla.

elPeriódico de Catalunya

Escuelas e institutos recibirán la guía con los aprendizajes básicos de cada etapa el próximo trimestre

La consellera de Educació, Esther Niubó, compareció este jueves en la Comisión de Educación en el Parlament.

Helena López. 20 SEPT 2024

En diciembre, es decir, hace solo nueve meses, a las puertas de la cumbre educativa extraordinaria convocada por el Govern de Pere Aragonès tras la alarmante fotografía ofrecida por PISA, el PSC se mostraba "firme defensor" de la recuperación de la sexta hora en la escuela pública, una de las brechas más fácilmente cuantificables entre la escuela pública y la privada-concertada; medida que, precisamente, "vino de la mano del tripartit", como en aquel momento los socialistas recordaban con orgullo.

A finales de este verano, es decir, hace semanas, los Comuns pactaron con el PSC un acuerdo de investidura que recogía el compromiso de "recuperar la sexta hora de forma progresiva". El viernes antes del inicio de curso, la consellera Esther Niubó ya enfrió su impulso -rechazado por los sindicatos- asegurando que no estaban aquí para imponer nada; y, este jueves, la primera Comisión de Educación del Parlament del curso ha servido para confirmar como la medida que el curso pasado hizo correr ríos de tinta se han esfumado por completo de la agenda no solo del Govern, que no la mencionó en las tres horas que se alargó la comisión parlamentaria, sino también de los propios Comuns, que ni siquiera preguntaron per ella.

Como sucedió también en la rueda de prensa de inicio de curso, la consellera se ha limitado a decir que su objetivo es "tender a equiparar todo el sistema" (ahora hay miles de niños, los de la pública, que reciben una hora diaria menos de clase durante toda su escolarización).

El reto de "mejorar el nivel"

Más allá de comprobar como se ha esfumado de la agenda política la recuperación de la sexta [su desaparición formó parte de uno de los paquetes de recortes del Govern de Artur Mas, igual que las tardes de la ESO en la pública, de cuya recuperación tampoco se ha hablado este jueves en el Parlament], la primera Comisión de Educación del curso ha servido para que la nueva consellera de Educación y FP debatiera con la oposición su hoja de ruta, cuyo objetivo principal, ha insistido, es "mejorar el nivel".

Y hacerlo "con equidad", probablemente la palabra más repetida este jueves por la consellera, quien sí ha puesto sobre la mesa su preocupación por la diferencia de resultados académicos entre el alumnado de familias con recursos y el alumnado que crece en entornos más desfavorecidos. "No nos lo podemos permitir", ha defendido Niubó, quien ha señalado también el reto de gestionar dos realidades muy distintas en paralelo: escuelas cada vez más vacías en entornos más despoblados debido a la bajada demográfica y aulas con sobrerratios, sobre todo en secundaria, en el área metropolitana, donde, además, gestionan un gran número de matrícula viva.

En ese sentido, Niubó ha apuntado el incremento en aulas de acogida y la creación de nuevas aulas de acogida acelerada, cuya prueba piloto, el curso pasado en Barcelona, resultó efectiva, más allá de la capital.

Como novedades de este curso, aunque ya anunciadas, la consellera ha confirmado que el Departament está trabajando en el documento-guía con el resumen de los aprendizajes básicos que deben enseñarse en cada curso y en cada etapa -una de las peticiones del grupo de expertos creado para levantar PISA- y ha anunciado que este se entregará a los centros el próximo trimestre.

Niubó ha reconocido que siguen faltando recursos para la escuela inclusiva y ha defendido la regulación de los móviles, impulsada por el anterior Govern (empujado por la presión popular), pero que ha llegado a las aulas este curso.

Mantendrá las pruebas orales de catalán

Además de apelar al diálogo con la comunidad educativa, la consellera ha defendido que este curso se irán desarrollando las medidas de mejora impulsadas por el anterior Govern -el plan Florence en matemáticas y el plan de mejora de la lectoescritura- y ha confirmado que mantendrá las pruebas orales censales de catalán.

Ya en el apartado de respuestas a la oposición, la consellera se ha mostrado preocupada por la situación que viven las escuelas en barracones. Ha reconocido que aún hay 937 barracones que sirven de aulas (cifra que lleva prácticamente estacada una década) y ha asegurado que su prioridad será resolver la situación de los 79 centros que están completamente en módulos, "algunos desde hace más de seis años".

EL DEBATE

Gregorio Luri: «La sobreprotección a los niños es una forma de maltrato»

El filósofo, pedagogo y ensayista español ha dado una charla este viernes a futuros maestros en la Facultad de Humanidades y Comunicación de la Universidad San Pablo CEU

Concha Lozano Martínez. Madrid 20/09/2024

Gregorio Luri, filósofo, pedagogo y ensayista español. Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona, ha visitado la Facultad de Humanidades y Comunicación de la

Universidad San Pablo CEU, donde ante un auditorio de futuros maestros, ha afirmado el valor de la educación y el aprendizaje como motor de la vida y la dignidad del hombre.

Ha trabajado como maestro de primaria, como profesor de filosofía en bachillerato y como profesor universitario, así es que sabe bien de lo que habla. Tras décadas dedicado a la enseñanza y en contacto con niños y jóvenes, Gregorio Luri aconseja a las futuras generaciones de profesores utilizar la técnica del «velcro»: «Si la parte de los filamentos no encaja con la de los ganchos, no hay conexión. Si bajamos el nivel demasiado al alumno, este no aprende, si lo subimos demasiado, desconecta, el velcro no pega». Así es que según este maestro del aprendizaje, lo ideal es procurar en todo momento esa conexión adaptándonos a las necesidades del alumno. Si un alumno nunca necesita acudir al diccionario para buscar una palabra, malo. Las dificultades, los retos, afirma, son la única manera de progresar.

Gregorio Luri ha abordado además en su charla a los estudiantes del CEU los principales retos del sistema educativo actual: «Lo más doloroso es que solo un 5 % de los maestros actuales no lee libros habitualmente,» afirma el profesor, quien destaca que no se puede culpar al «sistema» o al «gobierno» de todo. Los profesores tienen una responsabilidad propia también en su formación. Cuando le preguntan, cuenta, si un niño tiene que leer el Quijote, él siempre contesta «el niño no, el maestro». Es el maestro, asegura Luri, el primer motor del conocimiento, quien tiene que producir la curiosidad en el alumno. Aunque al mismo tiempo, asegura, no se puede basar la educación solo en motivación y sustituirla por la voluntad. Mejor es, dice, «que la motivación nos pille trabajando».

Luri ha contado a los alumnos del grado de Educación y Humanidades, que le marcó su experiencia con los maestros que enseñan en los hospitales infantiles, sobre todo en Oncología. Allí, cuenta, los maestros no bajan el nivel para sus niños enfermos, no les ponen problemas de matemáticas más fáciles, dice. Si un niño acude a las clases a esos profesores les da igual la esperanza de vida que le hayan dado, cuenta Luri, porque mientras hacen los problemas, olvidan su enfermedad. Las matemáticas les proporcionan más vida.

Y es que para el filósofo y pedagogo, mientras aprendemos vivimos, afirmamos la vida, no pueden separarse el saber y el vivir. Gregoria Luri ha abordado además otro tema esencial en el aspecto educativo. La educación emocional: “ahora se tiende a arreglar todo con abrazos. Evidentemente, los problemas como la falta de atención o el control de los impulsos hay que abordarlos para poder aprender. Es esencial también soportar la frustración. Tener claro el modelo de persona que queremos ser y para esto es importante estar abiertos a lo posible, nadie sabe lo que va a pasar en unos minutos. Tenemos que aceptar lo imprevisible. Tomarnos la vida como un juego deportivo, de fracaso y a la vez superación.

El filósofo y ensayista asegura además que han variado mucho los conceptos educativos desde el pasado, también el sentido de la escuela. Antes el colegio era esencial para progresar, ahora no se concibe así, «el valor del conocimiento se ha resentido».

Luri menciona por último la necesidad de experimentar en la educación: «Lo que más me preocupa de la infancia actual son las rodillas impolutas de los niños». Y es que estén donde estén los niños, hay un adulto vigilándoles y creo sinceramente que «la sobreprotección es una forma de maltrato hoy en día». A los niños, continúa Luri, no se les deja experimentar, caerse, tocar. La experiencia debe ser la base de la educación, dice el profesor, acorde con la definición de un niño: «Ser con más energía que sentido común para controlarla».

europapress.es

El PP insta al Gobierno a financiar el sobrecoste que supone escolarizar alumnos migrantes en la educación obligatoria

MADRID, 20 Sep. (EUROPA PRESS) - El Partido Popular insta al Gobierno a financiar el sobrecoste que supone para las administraciones educativas incrementar los recursos humanos y materiales necesarios para la escolarización de los alumnos migrantes en la educación obligatoria.

Así lo ha reclamado el Grupo Parlamentario Popular en una proposición no de ley, a la que ha tenido acceso Europa Press, relativa a garantizar la igualdad de los españoles para afrontar el inicio del curso escolar 2024-2025, para su debate en Pleno. Los populares quieren que el Gobierno, con el acuerdo de las comunidades autónomas, adopte un plan de choque para afrontar el inicio del curso escolar 2024-2025.

Dicho plan, debería incluir medidas como incrementar la dotación del programa de cobertura de libros de texto y material didáctico a comunidades autónomas hasta al menos 100 millones de euros; o aprobar con carácter urgente un programa de cooperación territorial para reforzar las ayudas de las comunidades autónomas en el ámbito educativo (comedores escolares, transporte escolar, etc.).

También insta al Gobierno a asumir desde el curso 2024-2025 el 5 por ciento del importe de las cuotas de la Seguridad Social de los alumnos de las prácticas formativas no universitarias. Asimismo, recuerda el compromiso adquirido por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, de aprobar un programa de cooperación para el refuerzo de comprensión lectora y Matemáticas desde este curso 2024-2025.

En la exposición de motivos de su proposición no de ley, el PP destaca que el curso escolar 2024-2025 comenzó para más de 8 millones de alumnos la segunda semana de septiembre. "El 90% de estas familias afronta con preocupación el coste de una vuelta escolar en el curso que se ha calificado como el más caro de la historia", advierte. "El Gobierno de Sánchez, ocupado en negociar la independencia fiscal de Cataluña, que se calcula que podrá detraer aproximadamente unos 13.000 millones de euros al resto de comunidades autónomas, principalmente en educación y sanidad, se desentiende de las preocupaciones de las familias en el ámbito educativo, a costa de la igualdad entre los españoles", critica la formación que lidera Alberto Núñez Feijóo.

La iniciativa también incide en que el curso escolar comienza con unos presupuestos prorrogados del ejercicio 2023, "por lo que no se ha incrementado el programa de cobertura de libros de texto y material didáctico a CCAA, cuyo coste se incrementa para este curso 2024/2025 un 10%, pero que tampoco ha adoptado ninguna medida extraordinaria de urgente necesidad de las que el Gobierno aprueba para otros menesteres".

En este punto, el PP recalca que la 'vuelta al cole' del curso 2024-2025 es "la más cara de la historia, con un desembolso aproximado de 491,9 euros por niño, 42,67 euros más que hace un año y 66,89 euros más que hace dos años" y que el presupuesto medio "se incrementa al alza de casi un 10%".

La Voz de Galicia

Un informe europeo revela que la formación en inteligencia artificial infringe los derechos de autor

«Este estudio es explosivo porque demuestra que estamos ante un robo de propiedad intelectual a gran escala», añaden los autores

La Voz MADRID / COLPISA. 21 sep 2024

La inteligencia artificial se nutre de todos los datos que encuentra en internet, sin filtro. Es por lo que un estudio europeo, realizado por la iniciativa europea de derechos de autor que cuenta con 45 organizaciones miembros para representar los intereses de unos 140.00 autores de diferentes ámbitos, ha concluido que la formación en inteligencia artificial infringe los derechos de autor. *Copyright y Formación en IA Generativa. Fundamentos Tecnológicos y Legales* es el estudio en el que un informático y un jurista arrojan luz sobre la caja negra de los pasos de procesamiento en el entrenamiento de la IA, por primera vez a esta escala.

En primavera, la Iniciativa de Derechos de Autor encargó al profesor Tim W. Dornis (Universidad de Hannover) en colaboración con el Sebastian Stober (Universidad de Magdeburgo) un dictamen pericial conjunto sobre los aspectos tecnológicos y jurídicos del entrenamiento de modelos generativos de IA.

Su investigación interdisciplinar aporta nuevos conocimientos, que se necesitan con urgencia, sobre los pasos intermedios técnicamente necesarios en el entrenamiento de la inteligencia artificial generativa. Por primera vez a esta escala, un informático y un jurista crean conjuntamente pruebas relativas a los pasos de procesamiento en el entrenamiento de la IA.

El trabajo de los profesores Dornis y Stober se centra en la evaluación desde el punto de vista de los derechos de autor del tratamiento de material protegido en el entrenamiento de la IA: «Como revela un examen más detallado de la tecnología de los modelos generativos de IA, el entrenamiento de tales modelos no es un caso de minería de textos y datos. Se trata de una infracción de los derechos de autor, sin excepción alguna en la legislación alemana y europea sobre derechos de autor», afirma el profesor Stober Dornis. Explica que «partes de los datos de entrenamiento pueden ser memorizados total o parcialmente por los modelos generativos actuales —LLM y modelos de difusión (latente)— y, por tanto, pueden ser generados de nuevo con indicaciones adecuadas por los usuarios finales y, de este modo, reproducidos».

Axel Voss, eurodiputado y anfitrión del acto celebrado en el Parlamento Europeo, se congratula de que «el estudio no solo demuestra que el entrenamiento de los modelos de IA generativa no está cubierto por la minería de textos y datos, sino que también aporta otras indicaciones y sugerencias importantes para lograr un mejor equilibrio entre la protección de la creatividad humana y el fomento de la innovación en IA».

«Este estudio es explosivo porque demuestra que estamos ante un robo de propiedad intelectual a gran escala. La pelota está ahora en el tejado de los políticos para que saquen las conclusiones necesarias y pongan fin de una vez a este robo a costa de los periodistas y otros autores», comentó Hanna Möllers, asesora jurídica del DJV y representante de la Federación Europea de Periodistas (FEP).

EL PAIS

Los alumnos que leen libros de más de 100 páginas llevan un curso de ventaja: ¿cómo pueden las familias fomentarlo?

Leer obras largas no solo mejora la comprensión de textos lineales por parte de los adolescentes, sino también la que requiere combinar múltiples fuentes, cada vez más habitual en el mundo digital. El papel de los progenitores es clave, según las investigaciones

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 22 SEPT 2024

Los adolescentes que leen libros de más de 100 páginas llevan una ventaja equivalente aproximadamente a un curso académico en comprensión lectora a quienes no lo hacen, después de descontar el nivel socioeconómico y cultural de su familia, que es lo que más influye en el rendimiento académico de los estudiantes, según datos del Informe PISA, la evaluación internacional que realiza cada tres años la OCDE, una organización de la que forman parte principalmente países ricos. Y los chavales que leen argumentos complejos no solo comprenden mejor textos lineales. También se manejan mejor cuando se trata de extraer información combinando fuentes múltiples y en ocasiones contradictorias, como ocurre con frecuencia al navegar por internet.

Los resultados de PISA (para una explicación más detallada, ir al final del texto) no implican causalidad, sino que reflejan que existe una asociación entre dichos elementos, advierte Miyako Ikeda, una de las responsables de la evaluación internacional. “Lo que sí podemos decir es: no olviden la importancia de la lectura tradicional, porque los estudiantes que obtienen una alta puntuación en PISA son aquellos que están leyendo textos más largos. Y al mismo tiempo son los que hacen mejor cosas que son muy importantes en la lectura digital, como distinguir hechos de opiniones y conciliar información de fuentes distintas, como la que puede encontrarse en dos páginas webs. Estas habilidades, que ya eran necesarias antes, se están volviendo cada vez más relevantes”.

La evolución de la comprensión lectora en España no es buena. Según el mismo Informe PISA, el rendimiento del alumnado ha caído 22 puntos entre 2015 y 2022 (frente a un descenso medio de 17 puntos en los países de la OCDE). El Ministerio de Educación ha impulsado por ello un programa para mejorar esta competencia que va a ponerse en marcha este curso. De momento con un presupuesto pequeño, de 30 millones de euros, al no haber podido aprobar los Presupuestos Generales del Estado de 2024. En España, el 50,7% de los chavales de 15 años leen libros de más de 100 páginas, según PISA. Un porcentaje que supera la media de la OCDE (43%), pero que está lejos de los países que encabezan la lista, Finlandia (74,4%), Dinamarca (74,2%) y Reino Unido (71%), que obtienen entre 15 y 20 puntos más en comprensión lectora que España (que logra 474, frente a los 476 de promedio de la OCDE).

El sistema educativo es clave para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes, como también lo es, señalan los expertos, el papel de las familias. Una investigación internacional publicada en 2022, basada en datos de 3.690 gemelos finlandeses de 12 años, llegó a la conclusión de que, a diferencia de lo que muchas veces se piensa, son las habilidades lectoras las que impulsan que los niños y niñas disfruten de la lectura, y no al revés. Es decir, que es saber leer bien lo que permite que los chavales disfruten leyendo mucho más que al contrario. El mismo trabajo reflejó que en torno a un 20% de las habilidades lectoras (así como del disfrute lector) de los chavales se explica por factores ambientales como el hecho de ver a los progenitores leer o disponer de suficientes libros en casa. El porcentaje de adolescentes de 15 años que leen obras de ficción porque quieren hacerlo (no por obligación escolar) se situaba en el 30,3% en 2018, según el Informe PISA, muy poco por encima que la media de la OCDE (29%).

Los especialistas en fomento de la lectura infantil y juvenil también consideran fundamental la actitud de la familia, y, de entrada, aconsejan a padres y madres predicar con el ejemplo, leyendo en casa, y poner al alcance de sus hijos abundantes cuentos, novelas, libros de no ficción de todo tipo (desde cómo es el sistema solar a cómo aprender técnicas en el fútbol) y cómics adaptados a su edad, comprados o de la biblioteca. El maestro Jaume Centelles, que ha publicado varias guías de lectura, considera crucial “negociar” con ellos. Por ejemplo, un cierto tiempo de lectura a cambio de un cierto tiempo de pantallas u otra actividad que los niños o adolescentes deseen hacer. A ser posible, coinciden los expertos, lo ideal es sembrar el hábito y el gusto desde pequeños. Alternándose a leer con ellos en voz alta, un contexto en el que se puede jugar con el tono para dramatizar la historia, detenerse a formular “hipótesis o predicciones” de lo que pasará a continuación, o jugar a identificar signos de puntuación.

Qué hacer en casa

Cuando ya son más mayores y saben leer de forma autónoma, Joan Carles Girbés, editor y autor de un libro y una guía de la Fundació Bofill sobre la materia, ofrece varios consejos para intentar que prenda en ellos la pasión por la lectura. Organizar el tiempo fijando ratos para la lectura; buscar la complicidad de abuelos, primas o hermanos mayores, que empujen en la misma dirección; visitar bibliotecas y librerías; introducir la literatura como un tema de conversación familiar, comentando la entrevista en un periódico con una escritora, por ejemplo, o contándoles de qué trata la novela que se está leyendo y preguntándoles a ellos por el argumento de la que han empezado; y buscar títulos que, a la vista de sus gustos, les puedan enganchar, leyendo reseñas, ojeándolos en las tiendas, y pidiendo ayuda a libreros, bibliotecarios, docentes y compañeros de curso.

Cuando suceda, Girbés aconseja encarecidamente no descalificar los libros que ellos mismos han elegido. “Si queremos que abandonen la lectura, hay una estrategia infalible, que es menospreciar sus gustos”. Algo que no siempre es fácil. Después de años esforzándose para que su hija leyera, y lográndolo, pero a costa de insistir, la valenciana Aitana Giner, de 47 años, vio este verano como su hija Anna, de 13, empezó literalmente a devorar novelas románticas juveniles que le habían recomendado sus amigas. Un género que vive una edad de oro y que a la adolescente le gusta, afirma, “porque son entretenidas y de amor”. De pronto se acababa libros de 350 páginas en apenas tres días. “A mí me preocupaba sobre todo que el mensaje fuera contrario a los valores feministas que siempre hemos querido transmitirle”, dice Giner, que es sanitaria, aunque después de ojearlos no encontró nada alarmante.

A la madre, en cierta forma, también le preocupaba la calidad de las obras, a las que al principio se refería como “novelitas”. Girbés considera esto último un error. “Muchos nos iniciamos en la lectura voluntaria, la escogida por nosotros mismos, con libros que ahora podríamos considerar ‘de poca calidad’. *Bestsellers*, cómics, los ‘Elige tu propia aventura’… era lo que nos gustaba, lo que nos hacía felices y nos permitía mantener conversaciones sobre libros con nuestros amigos y amigas. Lo que nos hacía sentir bien. ¿Por qué ahora deberíamos negarles el placer de encontrar su propio criterio lector?”, dice, y, con un punto de optimismo, añade: “Si nos interesamos sinceramente por lo que están leyendo, los comprendemos y los acompañamos, nos escucharán con complicidad y podremos contribuir a ampliar su abanico de intereses y lograr, así, que su dieta lectora sea lo más variada posible”.

Las puntuaciones de PISA y el curso de diferencia

El Informe PISA no encuentra diferencias estadísticamente significativas en España entre el alumnado que lee libros de, como mucho, 10 páginas y quienes leen obras de 11 a 100 páginas, una vez descontado el nivel socioeconómico de los estudiantes. Y, en cambio, detecta una gran diferencia de 31 puntos entre quienes leen libros de 10 o menos páginas y quienes leen textos de más de 100. El informe no compara directamente al grupo que lee libros de 11 a 100 páginas con el de que lee textos de más de 100 páginas descontando el nivel socioeconómico (sin hacer dicho filtro, la brecha entre ambos alumnos es de 42 puntos de media en la OCDE y de 41 en España). Según la última estimación de la OCDE, 20 puntos de diferencia equivalen a un curso escolar de distancia. Pero algunos expertos, como José Saturnino Martínez García, consideran, sin embargo, que un curso debería implicar más de 20 puntos.

EL DEBATE

Los detalles de la asignatura de Constitución Española que podría implantarse en todo el país

La materia está enfocada en abordar de manera rigurosa temas como la democracia y la Constitución, la separación de poderes, el Estatuto de Autonomía y la Unión Europea

María Curiel. 23/09/2024

La vuelta al cole y el inicio del nuevo curso vienen marcados en Murcia por la inclusión de la asignatura de Constitución Española en el programa lectivo de los alumnos de tercero de la ESO. La materia se cursará como optativa y tendrá como nombre 'La Constitución Española y la Unión Europea'.

La asignatura está enfocada en abordar de manera rigurosa temas como la democracia y la Constitución, la separación de poderes, el Estatuto de Autonomía y la Unión Europea, con el objetivo de proporcionar a los alumnos de 14 años las herramientas necesarias para entender qué se vota en las elecciones nacionales, autonómicas y europeas.

«Somos la primera comunidad en implantar esta nueva materia y queremos preparar al profesorado que la va a impartir, para que lo haga de una manera atractiva, porque es esencial abordar desde el ámbito de la educación el conocimiento de la Constitución Española y de la Unión Europea entre los más jóvenes para para impulsar su participación en la vida democrática y cívica de nuestro entorno», celebró durante el anuncio el consejero de Educación de la región.

Propuesta del PP a nivel nacional

El Partido Popular planteó el pasado 18 de mayo un plan para implantar esta asignatura en todo el territorio nacional y defendió la enseñanza efectiva de la Carta Magna en los planes de estudio de la educación Primaria y Secundaria.

Los 'populares' argumentan que «formar a los niños y niñas, a los jóvenes, en la cultura democrática sobre los que se asienta nuestro Estado de Derecho, garantiza unas nuevas generaciones informadas, inconformistas también frente a los posibles abusos de los poderes públicos para conformar una convivencia justa y con unas reglas del juego claras, conocidas e iguales para todos».

El PP propone impartir a los estudiantes de toda España los conocimientos sobre derechos y deberes «en su forma más elemental, de manera sistemática, como si fuera una alfabetización constitucional». Consideran que esta es «la clave para mejorar el estatus jurídico de todas las personas que viven en España y una garantía para un ejercicio más eficiente de la democracia».

Contenido de la asignatura

La materia trata, en primer lugar, el concepto de democracia y constitucionalismo, con pinceladas sobre las Constituciones históricas de otros países, como Francia o Estados Unidos. También se introducen los conceptos básicos de soberanía popular, elecciones, partidos políticos o separación de poderes.

Posteriormente, la asignatura se centra en la Carta Magna española de 1978, sobre todo en su estructura y derechos y deberes fundamentales. El tercer bloque corresponde al estudio del Estatuto de Autonomía de Murcia, región en la que ya está implantada la asignatura, así como sus competencias. Finalmente, el último bloque abordará la Unión Europea.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Nuevo plan de choque en colegios de la Región para ayudar a alumnos con necesidades especiales

El nuevo programa 'IncluYO' facilitará la inclusión a los niños de doscientos centros de Infantil y Primaria que tengan dificultades de aprendizaje

La Opinión. 23 SEPT 2024

La Consejería de Educación y Formación Profesional pondrá en marcha este curso escolar el programa 'IncluYO' con el objetivo de generar un proceso de transformación e innovación educativa en los centros, que permita promover la inclusión y eliminar las barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado que presenta necesidades educativas.

El consejero Víctor Marín presentó este lunes esta iniciativa que comienza este curso escolar con un pilotaje en 200 centros educativos de Infantil y Primaria, sostenidos con fondos públicos, que se extenderá progresivamente al resto de centros educativos no universitarios.

El titular de Educación destacó que 'IncluYO' "pretende mejorar los resultados de éxito educativo dando respuesta a la diversidad del alumnado bajo los principios de calidad, equidad e inclusión educativas, introduciendo prácticas inclusivas que beneficien a todo el alumnado, generando centros inclusivos, abiertos, flexibles y participativos en los que todos tienen cabida". El Gobierno regional invertirá seis millones de euros en este proyecto, 1,5 millones anuales hasta 2027.

El programa distingue dos ámbitos de actuación, 'IncluYO-aprende' e 'IncluYO-participa'. 'IncluYO-aprende' pone el foco en el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo para eliminar o minimizar las barreras que encuentra de participación y aprendizaje. Incluirá, desde edades tempranas, actuaciones para la prevención, detección y atención precoz de las necesidades específicas derivadas del lenguaje y la comunicación, y fomentará la inclusión del alumnado con problemas del lenguaje y la comunicación.

Entre las medidas concretas de 'IncluYO-aprende' está la puesta en marcha de programas de alfabetización para alumnado con dificultades de aprendizaje (dislexia, etc.) asesoramiento y acompañamiento para escolares con necesidades complejas de comunicación, especialmente con TEA, así como programas destinados a mejorar la competencia lingüística en español para las familias y el alumnado de incorporación tardía, etc. y convocatorias para la creación de aulas abiertas, aulas multisensoriales, etc.

Distintos programas

Por su parte, el programa 'IncluYO-participa' se dirige a los centros educativos para analizar las posibles barreras que puedan limitar el acceso, presencia, participación y aprendizaje del alumnado, detectando aquellas mejoras que llevan a una respuesta educativa de calidad, con prácticas que beneficien a todos los estudiantes.

En este ámbito, se incluirán actuaciones para la promoción de los centros de educación especial como centros proveedores de servicios y recursos para la educación inclusiva, impulsando la colaboración con los centros ordinarios. Los servicios de orientación educativa tendrán gran importancia en el asesoramiento y orientación de los docentes y en la transformación inclusiva de los centros.

'IncluYO-participa' contempla campañas de sensibilización destinadas a la comunidad educativa; jornadas de acogida a familias y alumnado para que se sientan miembros activos del entorno escolar; difusión de materiales educativos basados en metodologías inclusivas; contratación de mediadores interculturales; instalación de señalética para mejorar la accesibilidad cognitiva de los centros educativos, y la creación de una red entre los centros de educación especial como centros de recursos, y los centros ordinarios para desarrollar proyectos conjuntos.

Marín indicó que “la educación inclusiva ofrece la oportunidad del enriquecimiento que proporciona el alumnado con necesidades específicas al grupo de clase, al centro escolar y a la comunidad educativa en su conjunto”.

’IncluYO’ ofrecerá formación al profesorado en materias como diseño universal para el aprendizaje, metodologías inclusivas y docencia compartida.

Premios ‘IncluYO’

Para reconocer y difundir las experiencias y buenas prácticas inclusivas realizadas en el marco del programa, la Consejería creará los Premios ‘IncluYO’, que distinguirán a aquellos centros que hayan desarrollado durante el curso escolar buenas prácticas educativas promotoras de la educación inclusiva.

Firma de un contrato-programa

Los centros tendrán que firmar un contrato-programa con la Consejería para comprometerse a impulsar en su centro los procesos de transformación y de innovación educativa que persigue el programa.

Este contrato-programa analizará el plan de atención a la diversidad del centro e identificará, eliminando o minimizando, las barreras que pueden limitar el acceso, presencia, participación y aprendizaje del alumnado.

El programa incluye cinco fases que tendrán que realizar los centros que son: análisis del centro y del aula para determinar factores que favorecen o dificultan el acceso y aprendizaje del alumnado; formación y sensibilización del profesorado; elaboración de las medidas organizativas, curriculares y didácticas a aplicar para eliminar o minimizar las barreras; compartir las experiencias con otros centros participantes; evaluar las acciones, medidas implementadas y analizar los logros alcanzados.

La Consejería proporcionará a los centros educativos la guía ‘IncluYO’ para facilitar, orientar y apoyar en el diseño, implantación y evaluación del programa. Por su parte, los centros educativos crearán el Equipo ‘IncluYO’, promotor de la educación inclusiva en el centro escolar, constituido, al menos, por cinco miembros del claustro de profesores, formando parte uno del equipo directivo, uno del equipo de apoyo a la diversidad y un docente tutor.

noticias de Navarra

El TSJN obliga a Educación a modificar la orden foral sobre el cambio de jornada escolar

Anula tres artículos que conferían a las familias derecho de veto / La Sala de lo Contencioso considera que ese poder decisorio de las familias vulnera la Ley Orgánica de Educación, una norma de rango superior

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 23·09·24

El Tribunal Superior de Justicia de Navarra (TSJN) ha anulado tres artículos de una orden foral de Educación sobre la regulación de los tipos de jornada escolar en el segundo ciclo de Infantil, Primaria y Educación Especial al considerar que esos preceptos conferían a las familias un poder de veto en el trámite de solicitud de cambio de jornada.

En la sentencia, que solo puede ser recurrida en casación ante el propio órgano judicial, la Sala de lo Contencioso Administrativo del TSJN estima parcialmente el recurso presentado por el sindicato STEILAS y decreta la nulidad de los artículos 12.7, 13 y 14.1 al estimar que ese poder decisorio de las familias prevista en la Orden Foral 106/2023 vulnera normas de rango superior, como la LOE, en concreto el artículo 47.2 de la Ley 39/2015.

La orden foral impugnada, explican los magistrados, priva de cualquier capacidad decisoria —e incluso de debate o deliberación— sobre el particular a los profesores y al resto del Consejo Escolar si previamente no se alcanzan los 3/5 de votos favorables por las familias.

Subrayan que el artículo 12.7 impugnado se constituye en una suerte de veto familiar a la continuación del procedimiento y eventual votación para la decisión final en el Consejo Escolar.

Contrasta dicho poder decisorio, añaden, con el carácter meramente consultivo que se otorga a la votación del Claustro (artículo 13, también impugnado). “El artículo 14.1 simplemente reitera esa necesidad de votación conforme de las familias para la prosecución del trámite; no se trata tanto, como dice el último artículo, de recoger ‘el sentir’ de las familias, sino de recoger su expresa conformidad como requisito sine qua non, además en un porcentaje nada desdeñable”, indican los jueces.

Así, según recoge el Tribunal, aunque el Consejo Escolar continúa reteniendo la competencia para la aprobación final, dicha competencia deviene inexistente para el caso de no obtener la previa conformidad de las familias, del censo de votantes, en el citado porcentaje.

Para los magistrados, el problema que se plantea es que, con independencia de la razonabilidad del sometimiento al previo plácet familiar, no existe, en la Ley Orgánica de Educación, un órgano decisorio conformado por las familias.

“Por ello, volviendo al problema antes enunciado, la orden foral recurrida ha erigido a las familias, sin respaldo legal y en contra de las competencias básicas y orgánicas, en un órgano decisorio con capacidad de bloqueo o veto, con capacidad resolutoria negativa de modo previo al pronunciamiento del Consejo Escolar, órgano que ostenta la competencia para una decisión final tanto en la LOE como en la orden foral, pero que en esta segunda únicamente se mantiene si las familias se muestran previamente conformes”, remarca la Sala.

EL PAIS COMUNIDAD DE MADRID

Nuevo récord en Madrid: casi 50.000 alumnos se quedan sin plaza en la FP pública, según CC OO

El sindicato elabora un informe anual con los estudiantes excluidos y advierte de que cada vez son más. El Gobierno de Ayuso defiende que hay 13.200 plazas sin cubrir

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 23 SEPT 2024

Cada inicio de curso, el interés por la Formación Profesional se ensancha. Miles de solicitudes, miles de matriculados y miles de personas que se quedan a las puertas. En la Comunidad de Madrid, el número de nuevos estudiantes en FP lleva dos años superando al de Bachillerato. Este curso son 178.901 alumnos, un 5,3% más respecto al pasado, según cifras del Gobierno regional. Pero en ese recuento, denuncia Comisiones Obreras (CC OO), falta cuántos de los que solicitaron plaza en la pública no la han obtenido. Los excluidos. Un estudio elaborado por el sindicato recoge que 48.255 estudiantes se han quedado sin hueco en los distintos niveles de FP, el curso con más excluidos hasta la fecha. El año pasado fueron 40.149 jóvenes sin puesto. El Gobierno regional defiende que la última fase del periodo de matriculación no ha concluido y que aún hay 13.200 vacantes sin cubrir.

Este es el cuarto año que CC OO analiza en detalle los admitidos y excluidos en la FP pública y cada vez, advierten, el número de excluidos es mayor. En 2021 fueron 25.000, en 2022 llegaron a 33.000 y el año pasado, poco más de 40.000. La subida ha sido progresiva, este curso casi se alcanzan los 50.000 estudiantes sin plaza, y la tendencia es que siga aumentando, indica el sindicato. Según sus datos —que engloban FP básica, grado medio y superior—, las cifras más “alarmantes” son las de grado medio: hay 10.734 admitidos frente a 21.558 que quedan fuera (el 66,7%), esto es un 15% más de alumnado excluido que el curso anterior. “Y solo han abierto tres grupos más, que es como si ofertasen exactamente lo mismo [que hace un año], a pesar del aumento de demanda. Lo que demuestra que la Comunidad de Madrid no atiende las necesidades reales de la población”, critica Aida San Millán, responsable de Enseñanza Pública del sindicato.

La muestra para el estudio, puntualiza San Millán, varía cada curso y no es una radiografía completa —aunque sí representativa de lo que ocurre en la región, defiende— porque muchos centros no publican las cifras de excluidos, solo los admitidos, y otros ninguna de las dos. La Consejería de Educación tampoco ofrece el número de alumnos que no consiguen plaza en la pública.

CC OO concluye que de los 92.521 alumnos contabilizados que optaban a una plaza en FP, 44.266 la han conseguido y 48.255 no. Un 52% se ha quedado a las puertas. “Los centros educativos ya no tenemos capacidad para absorber más alumnos, estamos hasta arriba. No hay espacio físico y no dejan abrir más ciclos”, lamenta Rosa Rocha, presidenta de Adimad, la asociación de directores de Secundaria y de FP de la región. “La privada no tiene problemas de contratación y pueden abrir los ciclos que les dé la gana, a veces en instalaciones precarias. Nosotros no tenemos docentes ni instalaciones”, añade.

Según la consejería, la única cifra que pueden confirmar es que “a principios de septiembre aún quedaban 13.200 plazas públicas vacantes en los distintos niveles de FP para este curso, que aún se están asignando”, señala un portavoz. “Por falta de transparencia de la Consejería de Educación, no podemos saber cuántos excluidos lo han sido sin que se les haya ofrecido una plaza en segunda instancia o tercera. Algunos de ellos se están matriculando en la fase de septiembre y otros se han dirigido a ofertas privadas. Pero otros se han quedado sin opción alguna y no se pueden permitir pagar las matrículas en la privada”, señala Isabel Galvín, secretaria de Enseñanza de CC OO.

El Ejecutivo regional publicó justo antes del comienzo de curso que las plazas vacantes mencionadas se distribuyen así: más de 1.300 puestos en Básica, 5.400 en Medio y 6.500 en Superior, en “centros sostenidos con fondos públicos”. Con esa definición, la Comunidad agrupa a centros de FP públicos y concertados, por lo que no es posible determinar cuántas vacantes hay en unos y otros, critica CC OO. Sí informó el Gobierno, sin embargo, de que los “centros públicos suman un total de 4.600 nuevas plazas”. El junio pasado también anunció 10.000 puestos nuevos de FP en la pública.

San Millán cuestiona las cifras de la Comunidad porque cada vez son más los excluidos, especialmente en sectores que llevan años acumulando una alta demanda, como los grados superiores de ramas sanitarias. En

el grado de prótesis dental, por ejemplo, donde han podido analizar el 100% de los centros, hay 133 admitidos frente a 652 excluidos (el 83%). En Anatomía Patológica ocurre lo mismo, un 83% queda fuera, a pesar de que hay dos grupos más que en 2023.

De hecho, este grado es uno de los más afectados por la falta de prácticas que llevó a más de 600 estudiantes de 14 centros a la huelga en febrero. Entonces, los institutos denunciaron que cada vez es más difícil que los hospitales de gestión privada acepten a sus estudiantes, porque muchos piden una compensación económica a cambio —algunos de hasta 500 euros por alumno— y las plazas quedan reservadas para los de centros privados que pagan dicha compensación. “Hay especialidades que crecen mucho en número de excluidos y que, sin embargo, no es proporcional el número de grupos que se abren. [La Comunidad] no analiza qué sectores son los que el alumnado elige más, no analiza dónde hay más salidas profesionales, porque el alumnado no elige casualmente”, se queja San Millán.

En el sindicato llevan años señalando que en sus informes falta una “pata fundamental”: cruzar las cifras con los admitidos y excluidos en la concertada y privada. Si se busca el número de centros públicos que imparten, por ejemplo, estudios de grado medio, la página web de la Comunidad dice que son 149. En cambio, los privados y privados-concertados que lo ofertan son 192. En grado superior hay 144 públicos y 301 privados o privados-concertados. Y si se le indica al buscador la lista de grado superior, pero solo en Madrid ciudad —donde más problemas de demanda hay—, los resultados son 172 privados y 44 públicos.

Educación construyó al menos ocho centros de FP y Formación de Profesorado sin contrato ni control económico y fuera del presupuesto, según reveló *eldiario.es* este verano. Y el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso denunció en abril ante la Fiscalía regional un posible caso de corrupción que afecta a Alfonso Mateos, que hasta febrero era subdirector general de Centros de Formación Profesional. Además, la actual Consejería de Educación ha abierto auditorías económicas en varios centros de FP para investigar irregularidades.

europapress.es

El Gobierno crea un nuevo título de Formación Profesional en Prevención de Riesgos Profesionales

MADRID, 24 Sep. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha dado luz verde a un nuevo título de Formación Profesional de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales, perteneciente a la familia de Seguridad y Medio Ambiente.

La competencia principal de esta nueva formación de Grado Superior y de 2.000 horas de duración, consiste en participar en la prevención de riesgos laborales asesorando y apoyando a la estructura de la empresa en la actividad laboral y en los desplazamientos para su realización. Asimismo, recoge el proceso de identificación de los riesgos, evaluándolos y planificando el desarrollo de las medidas de seguridad para la prevención y protección de la salud de las personas trabajadoras.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes continúa actualizando permanentemente y ampliando la oferta formativa de Formación Profesional para responder a las necesidades de los perfiles laborales de los distintos sectores productivos. Una tarea que lleva a cabo con la ayuda de expertos de las principales empresas de cada sector en el marco de los llamados Hubs por la Formación Profesional que está impulsando.

Actualmente, el Ministerio está trabajando en el diseño de más de una treintena de nuevas titulaciones como las relacionadas con servicios de computación en la nube, inteligencia artificial y Big Data, fabricación eléctrica en la industria aeronáutica o ilustración técnica para la industria aeroespacial, entre otros. Con el título aprobado este martes, ya son 43 las nuevas formaciones de reciente creación.

Está previsto que, en los próximos meses, el Ejecutivo dé luz verde al nuevo catálogo de Formación Profesional con más de 9.000 formaciones de diversa tipología y duración. Se trata de un amplio abanico de ofertas al servicio de las necesidades de la población activa para garantizar el aprendizaje permanente.

ABC.es

«La víctima de acoso sufre un efecto devastador, le roban la infancia»

Varios expertos insisten en reeducar los valores y la conciencia de los alumnos para acabar con el acoso en las aulas

LAURA PERAITA. Madrid. 24/09/2024

El nuevo año escolar supone un periodo ilusionante para alumnos, profesores y familias al tener ante ellos un curso lleno de retos y expectativas. Sin embargo, no hay que olvidar que el regreso a las aulas también supone el pistoletazo de salida del acoso escolar.

De hecho, un estudio reciente apunta que el 9,4% de los alumnos afirman que él o uno de sus compañeros sufre acoso escolar. Más datos: más de la mitad de los sufre durante meses y un 26% durante más de un año, teniendo mayor incidencia en niños entre 11 y 12 años. «El acoso escolar es una situación traumática, una experiencia adversa que produce un efecto devastador en la autoestima y en la autoimagen del menor, lo que conlleva alteraciones en su estado de ánimo, sus patrones de sueño, alimentación, así como estrés, ansiedad y, en ocasiones, ideaciones suicidas o, incluso, el suicidio», apuntó Ángela Ulloa, psicóloga y directora de programas de Fundación Alicia Koplowitz durante la celebración del Foro ABC Educación 'Cómo afecta el acoso escolar a la salud mental».

Cuando se produce acoso escolar, «la víctima pierde la infancia; se la roban. Y eso que se supone que es la etapa más feliz de la vida –añadió Lorenzo Cooklin, director general de Fundación Mutua Madrileña-. Según datos del VI Informe 'La opinión de los estudiantes', que hemos realizado junto a la Fundación Anar, lo primero que piden los afectados es un mayor apoyo de sus compañeros, ya que el 47% no hace nada, o al menos desearían que no le rían las gracias de los acosadores. Les urge sentirse arropados, acompañados y que los espectadores de esta situación lo pongan en conocimiento de los profesores o de los padres para que, de esta manera, se activen los protocolos y se pongan soluciones. Antes se optaba por sacar al niño víctima del colegio, pero hoy en día, con las redes sociales te alcanzan hasta el último recóndito en el que esté y las 24 horas del día, por lo que esta solución ya no es viable».

Graves consecuencias

Beatriz Martín, directora general de Fad Juventud, destacó que debido a la gran repercusión que tiene en la salud mental de los estudiantes afectados hay que estar muy atentos a las señales que pueden indicar, tanto en el colegio como en casa, que llevan este sufrimiento en silencio: cambios importantes de humor, irritabilidad, aislamiento social, problemas de sueño de alimentación, bajo rendimiento escolar... «Lo esencial es identificarlo cuanto antes, poner en marcha los protocolos establecidos y solucionar el problema porque, sin duda, las consecuencias con el tiempo son mucho mayores para la salud mental del alumno».

Según Sonsoles Gallo, coordinadora de proyectos pedagógicos de los Colegios CEU, «en las aulas nos encontramos con niños y jóvenes que son un reflejo de nuestra sociedad. Se ha desdibujado de forma muy sibilina la diferencia entre lo lúdico y lo agresivo. Les cuesta caer en la cuenta de que el trato que reciben no es adecuado, ni digno. Por lo tanto, es de justicia ponerlo en conocimiento de la comunidad educativa. Los videojuegos, las TIC, la pornografía, los espacios de ocio..., desvirtuan lo que significa la persona. Es necesario devolver a nuestros jóvenes el valor del individuo y volver a dibujar esa línea que tiene que ser cristalina entre lo que es lúdico y agresivo. Hay que reeducar la conciencia de lo que es el acoso por el gran impacto que tiene en la salud mental de la víctima. Todo el alumnado debe aprender valores de convivencia para saber relacionarse con los demás con respeto y buen trato. Y, sobre todo, debemos acercarnos a ellos para que encuentre en los docentes una red de apoyo».

Benjamín Ballesteros, director técnico de Fundación Anar, también apostó por este refuerzo de los valores puesto que considera que en la actualidad cualquier alumno puede ser víctima por el simple hecho de ser diferente; por lo que hace, por lo que dice, por su aspecto físico... «Ayudar a ponerse en el lugar de la víctima, la empatía, es algo esencial. Como ya se ha mencionado –insiste Ballesteros–, el 47% de los alumnos no hace nada ante el acoso y, lo que es peor todavía, del 53% que afirma que hace algo, casi un 17% se ríe junto al agresor de la víctima. Tenemos que provocar una conciencia colectiva para que sean tolerantes a las diferencias y que sepan que cuando hay acoso el problema no es de una persona, sino de todos los que están en el aula. Deben asumir que es responsabilidad suya y tienen que trasladarlo al profesorado. Nunca mirar hacia otro lado».

Efecto devastador

Sonsoles Gallo también puntualizó la importancia de no olvidarse del acosador. «No hay nada más devastador para unos padres que el hecho de que le comuniquen que su hijo, que es su mayor tesoro, está ejerciendo daño a otro compañero. Debemos acompañar también al perfil agresor y conocer qué le hace actuar así».

En esta misma línea se manifestó Ángela Ulloa, al asegurar la necesidad de «trabajar psicologicamente con todas las personas involucradas, víctima y agresor, porque éstos últimos suelen vivir en entornos familiares o situaciones sociales con falta de límites, carencias emocionales, abusos... El papel de los padres es clave para que interioricen la regulación emocional y control de la impulsividad desde pequeños».

Explica que existen protocolos contra el acoso en cada comunidad autónoma. «Todos los colegios tienen acceso a él y cuando se sospecha un caso se pone en marcha toda la maquinaria en conocimiento de la Consejería de Educación. Nuestro programa, en concreto, ofrece equipos de psicólogos y psiquiatras que van a los centros y asesoran a docentes para que sepan cómo actuar. El profesor habla con los padres y recomienda si es necesaria la intervención de un profesional de salud mental. Hay familias muy receptivas y

que se involucran mucho y otras a las que es difícil acceder y lograr que colaboren, lo que es un reto porque son precisamente las que más apoyo necesitan».

Lorenzo Cooklin añadió que lo más importante es la prevención. «Al inicio del curso, los responsables de los colegios deberían ir clase por clase y dejar muy claro que en este colegio no se acepta el acoso escolar y que aquellas circunstancias que se detecten tendrán consecuencias disciplinarias para quien lo ha ejercido. Incluso se debe empapelar el centro con este tipo de mensajes. La mala noticia es que hay colegios que no se atreven a hacerlo. No se explicita lo suficiente la oposición del centro a este problema. Hay que comunicarlo más para que el mensaje cale en nuestra sociedad».

Sonsoles Gallo destacó que por su experiencia, conoce «muchos colegios de diferentes comunidades, no solo los propios del CEU, y observo una conciencia clara y una tolerancia cero al acoso. Lo que ocurre es que ahora es más difícil detectarlo porque en la mayoría de los casos la víctima sufre ciberacoso, ya no agresiones físicas, y en muchas ocasiones ni los padres ni los propios compañeros son conscientes de que está sucediendo un caso. Lo que pretendemos en nuestro caso es acercarnos al alumno para que sepa que tiene una red de adultos en la que apoyarse y a la que dirigirse para decirles 'me pasa esto, me desagrada, ¿es algo importante y serio? ¿Es acoso? Porque si es así me da miedo y necesito ayuda. Yo sí percibo en España una conciencia clara en este asunto».

En este sentido, Beatriz Martín consideró que aunque la prevención es fundamental, «el riesgo cero es imposible a pesar de que haya colaboración entre alumnos, docentes y familias porque el mundo digital es una vía muy difícil de controlar en la actualidad. Pese a todo –añadió– es imprescindible seguir publicando campañas en contra del acoso e investigaciones para acorralar este problema en el que poco a poco se va avanzando y concienciando a la sociedad en general».

eldiario.es

La frustración de quedarte sin una plaza de FP pública: “Estoy trabajando de camarera para pagarme la privada”

Decenas de miles de personas se quedan cada año fuera de la red pública de Formación Profesional, sobre todo en Madrid y Catalunya aunque no solo, abocados a recurrir a un centro privado que no siempre pueden abonar, estudiar algo que no quieren o esperar un año para probar otra vez

Irene Velázquez / Daniel Sánchez Caballero. 24 de septiembre de 2024

“Quería hacer un Grado Superior en Diagnóstico de Imagen y Medicina Nuclear. Miré en internet y solo existía en un instituto público que lo ofreciera en Madrid. Hice la solicitud de matriculación y me quedé fuera. Entonces empecé a preguntar en centros privados: precios, qué becas había, etcétera. Lo único que se asemejaba a lo mío que me podía permitir es un centro privado de Canillejas en modalidad mixta presencial-online porque en el turno de mañana, el que es presencial y que yo quería, no quedaban plazas ya. Esa era mi mejor opción. Me va a costar unos 6.500 euros por dos años, 250 euros mensuales. Como mis padres no me pueden ayudar, he tirado de algunos ahorros que tenía del año pasado y además estoy trabajando de camarera para pagarlo”.

La historia de Natalia, de 20 años, es la de otros tantos decenas de miles de jóvenes de toda España que ven sus aspiraciones truncadas porque no pueden acceder a una plaza pública de Formación Profesional. Si se busca la definición de “morir de éxito”, la evolución de la FP en España debería estar justo al lado. También, al menos en el caso de la Comunidad de Madrid, de lo que son las políticas privatizadoras.

Los datos muestran el crecimiento del sector privado registrado en la última década. Lo público ha subido también, pero a un ritmo mucho más lento que lo privado, que poco a poco va cerrando la brecha, como se puede ver en el gráfico. Lo privado ha crecido un 205% de media en la última década, con picos en Catalunya y Madrid. Lo público no llega al 75%.

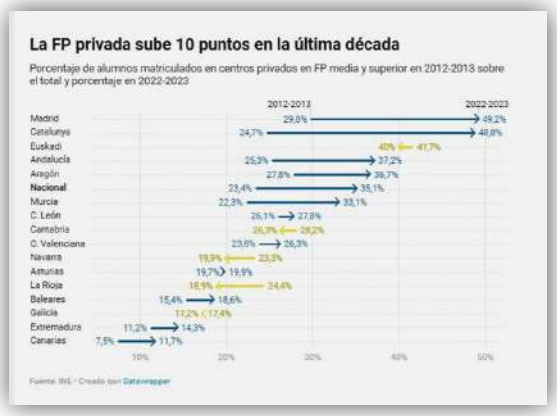
¿El resultado de esta evolución? Que en diez años lo privado ha pasado de suponer un cuarto de toda la FP a un tercio. De nuevo, Madrid y Catalunya se llevan la palma con la mitad del sistema en manos privadas

Suben los alumnos en los centros privados de FP en 10 años

Variación entre 2012 y 2023 en centros públicos y privados de FP de grado medio y superior

CCAA	+Público Respecto a 2012-2013	+Privado Respecto a 2012-2013
Catalunya	+76,8%	+413,7%
Madrid	+114,6%	+389,9%
Canarias	+100,9%	+230,1%
Nacional	+72,9%	+205,4%
Murcia	+70,7%	+194%
Andalucía	+54,1%	+168,9%
Baleares	+98,2%	+149,3%
Aragón	+54,3%	+132%
C. Valenciana	+72,5%	+96,6%
Extremadura	+47,6%	+95,4%
Euskadi	+108,3%	+94,5%
Galicia	+76,9%	+74,8%
Navarra	+107,5%	+69,7%
La Rioja	+125,9%	+62,5%
Cantabria	+76,1%	+60,3%
Asturias	+48,2%	+50,2%
C. León	+29,2%	+41,5%

Fuente: INE - Creado con Datawrapper



.Del “estudia FP” a “lo siento, no hay plazas”

Tras años y años de campaña para levantar la imagen de la que históricamente fue la hermana pobre y “para el que no vale para estudiar”, después de convencer a la sociedad de que la Formación Profesional es una salida tan digna y en ocasiones mejor a nivel de empleabilidad que las opciones académicas (Bachillerato y Universidad), después de invertir cientos de millones de euros, ahora se le dice a decenas de miles de personas que no pueden coger el ciclo formativo que quieren. Que no hay plazas públicas, que estudien otra cosa o que se vayan a la privada a pagar miles de euros por algo que podrían tener gratis o por un puñado de euros. Si la cosa se da mal, pasarán a engrosar la estadística de las personas que nunca pasaron de la Secundaria, una estadística que el Estado, al menos en el discurso, aspira a reducir.

O que esperen un año, como decidió hacer Andrea Muñoz, que para su desgracia tiene experiencia en quedarse fuera de la FP. Hace dos años intentó hacer el Grado Medio en Técnico en Vídeo Disc-jockey y Sonido. Pidió siete centros. Agua en los siete. Volvió a la carga en 2023, con el mismo resultado. Decidió, por no quedarse de brazos cruzados, estudiar Bachillerato, una opción cada vez más habitual entre los excluidos de la FP y que a la vez provoca que estudiantes que querían hacer Bachillerato se queden sin plaza. De momento, no ha perdido la fe, cuenta, y lo volverá a intentar el año que viene.

Esta joven ha experimentado en sus carnes la tozuda realidad, más allá de los mensajes institucionales poniendo en valor la Formación Profesional o de que Moncloa destine periódicamente millones de euros a las comunidades autónomas para que estas creen plazas públicas. Desde hace unos cuantos cursos, la oferta de la FP pública es incapaz de absorber la demanda.

En la Comunidad de Madrid, el alumnado matriculado en centros privados ha subido en una década un 1.523% en los grados medios (lo que supone mutiplicarse por 16) y un 844% en los superiores (nueve veces más para esta etapa alternativa a la universidad)

En la Comunidad de Madrid cada año son más los rechazados por un sistema que ha priorizado lo privado por encima de lo público sin disimulo. El alumnado matriculado en centros particulares ha subido en una década un 1.523% en los grados medios (lo que supone mutiplicarse por 16) y un 844% en los superiores (nueve veces más para esta etapa alternativa a la universidad). Hay grados con alta demanda y empleabilidad, sobre todo en las familias sanitarias (como le ha sucedido a Natalia), que apenas se imparten en la red pública. Traslación de todo lo anterior al día a día de tanta gente: los 40.000 excluidos del pasado año han subido este curso hasta 50.000, según un estudio inicial de CCOO que ni siquiera contempla todos los centros porque la información no es pública. Uno de cada dos solicitantes se queda fuera.

En Catalunya son más transparentes. La Generalitat admite el problema, lo dimensiona y se esfuerza en resolverlo, aunque de momento sin éxito. También cada año sube el número de aspirantes sin plaza. El curso pasado fueron en primera ronda 20.000 y ahora son ya más de 30.000, con un par de matices: hoy mismo se sabrá cuáles de esos 30.000 entran en segunda ronda en alguna de las 10.000 plazas vacantes en estudios que no han escogido y, además, el Departament d'Educació se dio cuenta a posteriori de que la mitad de esos 30.000 en realidad no cumplía los requisitos para cursar la FP (son alumnos que hicieron la preinscripción antes de lograr el título en la ESO pero que luego suspendieron).

No son las únicas comunidades autónomas que dejan fuera a gente de la red pública, pero sí las que más lo hacen, también las únicas que cobran por estudiar en la red pública, y además tienen el altavoz como para que trascienda. Pero Rebeca Sánchez o Pablo Rodríguez en Asturias, Daniel Bernal en Zaragoza o Virginia J. en Jaén dan cuenta de un problema nacional.

“Siento que nunca lo voy a conseguir”

Virgina, de 32 años, cuenta que quería volver a las aulas. Se quiso matricular en un Grado Medio de Auxiliar de Enfermería en Linares, Jaén. Con su 8,5 de media en el Grado Superior que cursó en 2018 y el 7 del Bachillerato, tenía confianza en que lo lograría. No pasó y está en el puesto 8 de lista de espera. “Solo lo he intentado en un centro, porque es el que me interesa, pero recuerdo que antes era mucho más fácil acceder a la FP”, reflexiona. “Es muy frustrante porque sientes que nunca lo vas a conseguir. ¿Por qué tengo que inscribirme en algo que no me gusta solo por estudiar algo?”, se pregunta.

Porque la alternativa, por crudo que sea, es ir a lo privado, como Ana R. M., que ya tiene cierta experiencia con que Madrid le cierre la puerta en las narices. Esta joven solicitó el Grado Medio de Auxiliar de Enfermería hace tres años y no la cogieron, por lo que se puso a trabajar para ganar dinero. “Llevo trabajando desde los 18 años, casi cuatro años en un gimnasio, antes de dependienta y de auxiliar de seguridad. De lo que me saliese y que me permitiese compaginar con mi vida y estudios”. Al año siguiente volvió a solicitarlo, con el mismo resultado. Pero ya no quiso esperar más y optó por un centro privado. En el Santa Gema Galgani pagaba 310 euros al mes.

A diferencia de algunos amigos (“directamente echaron plaza en el privado porque sabían que no iban a entrar en el público”), Ana es resistente al fracaso, quería seguir estudiando y volvió a probar en lo público. Pidió plaza en el Grado Superior de Educación Infantil en Madrid. Con la experiencia previa, abrió su arco y probó fortuna en numerosos centros: Villaverde, Fuenlabrada, Móstoles… “Llegué a echar hasta en San Sebastián de los Reyes, que me pilla lejísimos”. Pero ni siquiera eso funcionó y ha tenido que optar por el centro privado CCC para cursar un Grado Superior de Educación Infantil. Como es privado, tiene que trabajar para pagar los 264 euros al mes que le cuesta.

Quien no haya rascado plaza en lo público y no pueda o quiera ir a lo privado solo le queda esperar. Es lo que está haciendo Pablo Rodríguez en Asturias tras haber solicitado un Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma. Rodríguez apuntó a todo, presencial o a distancia. Ampliar sus opciones no le sirvió. Aún tiene una pequeña esperanza de que lo llamen a finales de octubre, cuando se acaben de cerrar las listas, pero como no tiene mucha fe se ha buscado un trabajo de comercial.

elPeriódico de Catalunya

El Consejo de Europa ve como "una gran preocupación" la sentencia del TSJC que ordena un 25% de castellano en la escuela

El comité de expertos lamenta la carencia de garantías en la legislación española para celebrar juicios en lenguas regionales o minoritarias

ACN. 24 SEPT 2024 11:01

El Consejo de Europa ve como "una gran preocupación" la sentencia del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC) que ordena un 25% de clases en castellano en la escuela si una familia lo pide. Según un informe publicado este martes por el comité de expertos para la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias, el organismo considera que estas decisiones son "incompatibles" con compromisos ratificados por el Estado en virtud del tratado y pide a las autoridades españolas que tomen "todas las medidas necesarias" para remediar la situación. Al mismo tiempo, el Consejo de Europa lamenta la falta de garantías en la legislación española para celebrar juicios en lenguas regionales o minoritarias.

"El comité de expertos está profundamente preocupado por una serie de decisiones judiciales adoptadas por los tribunales superiores de justicia autonómicos y confirmadas por el Tribunal Supremo, cuya ejecución ha generado incertidumbres sobre el uso de la lengua en la enseñanza en diversas comunidades autónomas", señala el documento.

noticias de Navarra

Huelga de Educación en Navarra: los sindicatos abandonan la Mesa Sectorial

El consejero Carlos Gimeno ha criticado su actitud y les ha trasladado que "muchas de sus demandas ya han sido escuchadas y cuantificadas" / Los sindicatos responden que la única intención de Educación era "intentar hacer una foto y sacar una nota diciendo que había negociado"

María Olazarán. Pamplona 24·09·24

El departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha criticado que los sindicatos docentes han abandonado este martes la Mesa Sectorial de Educación "a los diez minutos de su inicio, sin escuchar las propuestas que el Departamento quería trasladarles por boca del consejero Carlos Gimeno" ante la convocatoria de una huelga general en la educación pública convocada para este jueves, 26 de septiembre. Los representantes sindicales de los docentes, por su parte, han criticado que el consejero haya convocado una Mesa Sectorial "sin ningún tipo de contenido" y "a falta de dos días" para la huelga, cuando ha tenido "meses".

Según han señalado desde el Gobierno foral en una nota de prensa, Educación "convocó una reunión de la Mesa Sectorial de Educación con dos puntos en el orden del día: analizar las reivindicaciones sindicales y firmar el acuerdo para el reparto de 1.001 horas de refuerzo docente que supondrá la contratación de profesorado en 41 centros educativos navarros".

El consejero Gimeno ha acudido a la Mesa Sectorial acompañado de los tres directores generales del departamento de Educación, pero "antes de que el consejero pudiera hablar, los portavoces de los sindicaros STEILAS y LAB han interrumpido a Gimeno expresando su disconformidad con el orden del día de la reunión, cuestión que no habían comunicado previamente, y posteriormente han interrumpido las palabras del consejero preguntándole 'si había dinero sobre la mesa' para afrontar las demandas sindicales". "Si no hay algo, nos vamos. Aquí solo estamos perdiendo el tiempo", han indicado los portavoces sindicales, según el departamento.

Cuando el consejero de Educación "ha intentado retomar la palabra, los representantes sindicales, una treintena de personas, han abandonado la sala mientras algunas de ellas colocaban pasquines relativos a la huelga en el mobiliario y puertas de acceso a la misma".

El consejero, según el departamento, "apenas ha podido recordar ante los sindicatos que muchas de sus demandas ya fueron escuchadas en otra Mesa Sectorial, celebrada el pasado mes de febrero, y que la cuantificación de su coste hace imposible su materialización", ya que "solo la reducción lineal de ratios que piden los sindicatos costaría 131 millones de euros".

"A Gimeno le hemos dado meses"

Los sindicatos docentes han expuesto su malestar en una sesión de trabajo en el Parlamento foral solicitada a petición de Geroa Bai, EH Bildu, Contigo-Zurekin para que expusieran sus demandas y reivindicaciones.

"Se ha dicho que a Gimeno le hemos dado 10 minutos. No, a Gimeno le hemos dado meses. Le hemos dado meses al señor Gimeno para reunirse con nosotros. A falta de dos días para una huelga convocada es cuando nos llama para acudir a una mesa sectorial a cambio de nada. Le hemos preguntado si tenía algo para empezar a hablar con nosotros y la respuesta ha sido decepcionante. No hemos estado dispuestos a estar allí haciendo perder nuestro tiempo, el suyo y el tiempo de todos. Y ese ha sido el motivo para que todos los sindicatos, al unísono, nos hayamos marchado", han explicado los portavoces sindicales.

A su juicio, "a falta de dos días, lo único que había era el intentar hacerse una foto, sacar una nota de prensa diciendo que había negociado, sin ningún tipo de contenido". "Con lo cual, a perder tiempo no vamos nadie", han criticado.

En cuanto a las reivindicaciones de los sindicatos, Carlos Rodrigo ha reclamado que el número máximo de alumnos por aula con el que se configuran actualmente los grupos escolares "se reduzca, para poder prestar a todo el alumnado el servicio educativo de calidad que merece y al que tiene derecho". "No es aceptable mantener en las condiciones actuales las ratios de hace más de 20 años", ha reivindicado.

También ha mencionado "el incremento muy significativo en los últimos cursos de la matrícula sobrevenida", en referencia al "alumnado que se va incorporando a los centros educativos durante el curso en un goteo constante" y que "presenta en muchos casos dificultades relacionadas con el idioma o dificultades de aprendizaje". Además, ha añadido que "mucho profesorado supera en su casa con creces la jornada laboral establecida para su trabajo, una labor invisibilizada".

La segunda reivindicación está relacionada con "la sobrecarga laboral que tienen que asumir" los docentes. "Llevamos muchos años asistiendo a una sobrecarga de funciones y responsabilidades que se exige al profesorado", ha dicho, tras apostar por "un cambio de metodología, más flexibles, más adaptadas a la actividad diaria".

Rodrigo ha mencionado también "el problema de la excesiva burocracia". "Hay que avanzar en este camino, y no solo con la optimización de herramientas, sino también con la eliminación de documentación no

imprescindible, todo ello para que el profesorado pueda dedicarse a su labor principal, que es la enseñanza en el aula", ha subrayado.

Respecto a la "fuerte presión formativa", ha criticado que "se ha venido incrementando hasta límites insoportables después de la pandemia". En este sentido, ha añadido que "retomar" un modelo "más flexible y adaptado parece plantear un gran problema al Departamento de Educación".

Por otro lado, han hecho referencia a la "estabilidad de las plantillas", pues "a pesar del avance experimentado en este tema, en los últimos cursos partíamos de una situación de temporalidad tan alarmante que incluso con el avance realizado para su reducción todavía nos encontramos con el doble de los niveles establecidos por la Unión Europea". En este sentido, han pedido "que se saquen todas las plazas en oposiciones y en las convocatorias de concurso de traslados".

Por último, han reclamado "la recuperación del poder adquisitivo del profesorado". "El Departamento de Educación reconoce una pérdida del poder adquisitivo de 2010 del 15%. Nuestros cálculos indican que es más, pero, en todo caso, la realidad es que el profesorado navarro acumula cada vez más pérdida de poder adquisitivo", han dicho, tras añadir que "si el Gobierno quiere atender esta reivindicación, está dentro del ámbito de su competencia".

Los objetivos de la huelga en Educación

"Hemos convocado una jornada de huelga para el próximo jueves 26 con el objetivo de trasladar al Departamento de Educación y al Gobierno de Navarra el malestar de un profesorado que está cansado de soportar cada vez más obstáculos a la hora de realizar su labor y pedir compromisos de financiación para abordar esta situación", han apuntado.

A su juicio, "la solución a las necesidades del sistema educativo público está en manos del Gobierno a través de los presupuestos generales de Navarra para el año 2025 y siguientes". Si bien ha apuntado que son conscientes de que "la financiación es limitada", han considerado que "hay margen de maniobra para establecer una negociación con compromiso de financiación que permita alcanzar acuerdos a corto y medio plazo".

"Tenemos recursos finitos"

En el turno de los grupos, el parlamentario de UPN Pedro González ha destacado que el Gobierno foral "ha tenido mucho dinero, prácticamente el doble del que se manejaba", y que "las decisiones que ha tomado no han sido exclusivamente por falta de dinero, como se tomaron en otros tiempos". Además, ha subrayado que las partidas presupuestarias recogidas en las cuentas llegan al Parlamento "totalmente hechas por parte de los socios del Gobierno".

Desde el PSN, Inma Jurío ha compartido que los recursos que se dedican a educación "deberían ser mayores, como en muchos ámbitos", como dependencia, sanidad, discapacidad o industria. "Pero tenemos unos recursos que son finitos, tenemos unos presupuestos que son limitados", ha apuntado, tras añadir que "todo entra dentro de una mesa de negociación" a la que los sindicatos "le han dado la espalda" este martes, tras abandonar la Mesa Sectorial.

Por parte de EH Bildu, Eneka Maiz ha considerado que en el anteproyecto de Presupuestos de Navarra para 2025 "habrá que dar pasos importantes". "No se trata de andar apresuradamente y de mala manera, hay que actuar progresivamente, paso a paso, pero tienen que ser pasos significativos", ha apuntado, tras apostar por "reforzar la mesa sectorial" y "mejorar la relación" del Gobierno foral con los sindicatos.

María Solana, de Geroa Bai, ha subrayado que el proyecto de Presupuestos debería "contemplar un aumento dirigido a la mejora de sus condiciones, aunque esto suponga destinar menos a otros fines". En este sentido, ha subrayado que la ley de Presupuestos la redacta el Gobierno y "la trae al Parlamento para su aprobación". "No es el Parlamento quien decide cuánto dinero se destina a qué fin", ha apuntado.

Por parte de Contigo-Zurekin, Carlos Guzmán ha considerado que las reivindicaciones planteadas "nos parecen acertadas y son coincidentes con lo que reivindicamos en nuestro propio programa electoral". "Somos conscientes de que sus reivindicaciones conllevan un alto coste económico, pero consideramos que eso no puede servir de excusa", ha remarcado.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Educación recurre el fallo del TSJ para evitar cambiar las plantillas docentes con el curso iniciado

Conselleria iniciará de forma paralela una negociación con los sindicatos para una nueva orden de plantillas

Gonzalo Sánchez. València 24 SEPT 2024

La Conselleria de Educación presentará un recurso a la medida cautelar del TSJ de la C.Valenciana sobre las plantillas docentes. El fallo, emitido hace unos días, obligaba al departamento de Campanar a contratar 1.900 profesores más este mismo año. Sin embargo, al presentar el recurso, Conselleria evita tener que rehacer las plantillas de profesores con el curso ya empezado y dilata unos meses más la decisión. Habrá que esperar para ver si finalmente este incremento de profesorado se da o no.

Así lo trasladó la directora general de Personal Docente, Sonia Sancho, a los sindicatos en una reunión celebrada este martes. Sancho explicó que la decisión de presentar el recurso se tomó al considerar que "las instrucciones de plantillas del curso 2024-2025 introducen mejoras necesarias en el ámbito educativo, especialmente entre el alumnado con necesidades especiales y de 0-3 años, además de acometer una redistribución de los recursos".

La directora general recordó que en este momento lo que existe es una medida cautelar, y señaló que la Conselleria de Educación "acatará las decisiones judiciales definitivas, como ya se ha dicho en otras ocasiones". Sonia Sancho recordó, asimismo, la voluntad de la Conselleria de iniciar con los sindicatos un proceso de negociación para elaborar una nueva orden de plantillas, y se comprometió a trasladarles la información de forma regular.

La posición de los sindicatos tras la medida cautelar también era propicia a negociar, ya que consideraban positivo que, además del aumento de profesorado, se quedarán los aspectos más positivos de la nueva orden de plantillas, como son el aumento de docentes de 0 a 3 años y la bajada de ratio de estudiantes de los orientadores de 400 a 300, clave para cuidar de la salud mental del alumnado.

Casi mil profesores más de los previstos

La medida cautelar suponía que Educación debía contratar 1.900 docentes este curso, frente a los mil que estaban previstos. Muchas de las plazas se iban a destinar a Infantil y Primaria, y el resto servirían para impartir horas de refuerzo en Secundaria.

Así se desprende del acuerdo de plantillas que el Gobierno del Botànic y los sindicatos educativos firmaron a mediados de 2023, y que establecía que en los próximos dos cursos debían contratarse 5.000 profesores. Conselleria de Educación decidió tumbar el acuerdo el mes de mayo, y el miércoles el Tribunal Superior de Justicia dio la razón a los sindicatos que habían recurrido la decisión, obligando a Educación a contratar los profesores estipulados.

En resumen, el primer año Conselleria no tuvo tiempo de frenar la decisión y tuvo que contratar a 3.100 profesores. Quedaban por contratar 1.900, pero pese al intento de tumbar el acuerdo, la justicia obligará a Educación a hacerlo. El president de la Generalitat Carlos Mazón dijo en Las Corts que acatarían el acuerdo, pese a las quejas del secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, de que la sentencia "hipotecaba" la acción de Gobierno y el presupuesto.

Las cifras del acuerdo

El acuerdo firmado por el Gobierno del Botànic y los sindicatos en junio de 2023 estaba dividido en dos años, y para el curso 2024-25 establece que se contratará un profesor de Infantil en aquellos centros con más de 10 clases. En Primaria también se crearán puestos de trabajo parciales en centros de 3, 4 y 5 clases y un puesto de trabajo completo a partir de las 9 unidades (dos a partir de 18).

En Secundaria también habrá más docentes, pero más destinados al refuerzo de horas y reducir la burocracia, que es uno de los principales problemas para los centros según los sindicatos. Así, se dará una hora de refuerzo más en 3º y 4º de ESO, 5 horas más de coordinación en Secundaria y un aumento de horas de tutoría en ESO, FP y Bachillerato. Asimismo, las horas para funciones directivas serán 4 más. En resumen, la contratación de docentes se concentrará en Infantil y Primaria y el refuerzo de horas en Secundaria.

europapress.es

FSIE reclama a Educación mejoras para los profesores y calcular el coste del puesto escolar en la concertada

MADRID, 25 Sep. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha reclamado al nuevo secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, mejoras para los docentes y PAS y continuar con el trabajo para calcular el coste del puesto escolar. Así se lo han trasladado el secretario general de FSIE, Jesús Pueyo, el secretario de acción sindical de FSIE, Enrique Ríos, en una reunión mantenida este miércoles. El sindicato destaca que el encuentro "ha sido positivo y se ha desarrollado en un clima de confianza y colaboración por ambas partes".

El secretario de Estado ha escuchado todos los planteamientos de la organización y trasladado a FSIE su total disposición al diálogo y negociación por parte del Ministerio, según ha informado el sindicato.

También ha manifestado que esta es la legislatura del profesorado, por lo que espera que haya avances en la mejora de las condiciones de los docentes tanto para la enseñanza pública como la concertada. Igualmente, ha confirmado a FSIE que los trabajos anunciados el pasado mes de julio para el estudio del coste del puesto escolar van a mantenerse y, por lo tanto, será uno de los aspectos a desarrollar durante los próximos meses.

En este sentido, el sindicato confía en comenzar pronto las reuniones entre el Ministerio y las organizaciones sindicales y patronales del sector para poder poner fin en el menor tiempo posible "a la infradotación que sufre la enseñanza concertada". El sindicato considera que mejorar sustancialmente la financiación, "permitirá definitivamente abordar mejoras para los docentes y PAS de los centros concertados, así como solventar los problemas generados por la financiación deficitaria que reciben los centros para su funcionamiento y mantenimiento".

FSIE ha presentado las principales reivindicaciones sobre la mejora de la profesión docente, la reducción de la carga lectiva del profesorado, la equiparación salarial y la carrera profesional, la jubilación parcial, salud laboral, las titulaciones, los orientadores, el salario del PAS.

También desde FSIE se ha expuesto la necesidad de debatir y negociar las modificaciones que afecten al Real Decreto de requisitos mínimos de los centros, el Real Decreto que aprueba el Reglamento de los conciertos educativos y el Real Decreto de titulaciones del profesorado de la enseñanza privada de educación secundaria y bachillerato.

EL PAIS

La nueva Selectividad empieza este curso sin apenas modelos de examen: “Hay preocupación y angustia”

El Gobierno publicó en junio el nuevo marco de la prueba, y cada comunidad autónoma debe aprobar ahora sus instrucciones y ofrecer ejemplos de ejercicios a los centros

IGNACIO ZAFRA. Valencia -

Más de 300.000 estudiantes estrenarán en junio la nueva Selectividad. La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) experimentará el mayor cambio en medio siglo de existencia para adaptarse a la última reforma educativa y adoptar un enfoque más aplicado y competencial. Dos semanas después de empezar el curso, la gran mayoría de estudiantes y docentes desconocen, sin embargo, los detalles de los exámenes a los que van a enfrentarse, y tampoco han podido ver ejemplos de ejercicios que les sirvan de referencia. Una vez fijado en junio por el Gobierno el marco general de la Selectividad, cada comunidad autónoma, en coordinación con sus universidades públicas, tiene que publicar sus instrucciones específicas, que normalmente van acompañadas de modelos de cada prueba para facilitar su preparación. Algo que salvo excepciones, como Galicia, gracias al trabajo de su comisión interuniversitaria, no ha sucedido.

“Tenemos un problema. Segundo de bachillerato es un curso que tiene unos contenidos propios, pero que, en la práctica, se enfoca a la prueba de acceso. Y si no sabemos cómo va a ser la prueba, resulta imposible”, dice Enrique Mesa, que enseña Filosofía en el instituto público Las Musas de Madrid. “Lo que estamos haciendo es decirles a los alumnos que, de momento, vamos a hacer las cosas de tal forma, pero que a lo mejor, dentro de uno o dos meses, tenemos que cambiarlo”. Testimonios como el suyo pueden escucharse en miles de centros educativos españoles. Y también como el de Javier Lechado, que estudia el bachillerato científico en el instituto público Puerto de la Cruz (al norte de Tenerife), y aspira a conseguir un buen resultado en la Selectividad que le permita entrar en Enfermería. “Nos toca hacer la PAU, un examen que puede decidir nuestra vida. Nos toca ser los primeros en probar el nuevo formato. Y, además, no sabemos casi nada sobre cómo va a ser. Tenemos mucha incertidumbre y también notamos a los profesores preocupados”, afirma. “A estas alturas”, añade Antoni Picornell, presidente de la federación de directores de instituto Fedadi, “deberíamos tener más información concreta sobre los exámenes y sus criterios de corrección”.

El Gobierno aprobó el real decreto que regula la nueva Selectividad el 11 de junio. La norma establece las características generales que deberán tener las pruebas, como su duración (90 minutos); el mínimo de penalización por faltas de ortografía (un 10% menos de puntuación en las partes que requieran elaborar textos); el máximo de preguntas cerradas (como en un test, que podrán suponer como mucho el 30%), o la reducción del margen de elección de los estudiantes en cada ejercicio. Pero a partir de dicho punto corresponde a las comisiones establecidas por cada comunidad autónoma para organizar la PAU —que normalmente las dejan en manos fundamentalmente de las universidades— concretar cómo serán exactamente sus ejercicios, y a las consejerías de educación emitir las instrucciones correspondientes.

Fuentes autonómicas admiten que el ritmo no es el deseable, pero atribuyen el retraso a la tardanza del ministerio al aprobar la regulación básica. Fuentes del Ministerio de Educación apuntan a su vez que, a pesar de las dificultades, el caso de Galicia, que ha iniciado el curso con ejemplos de exámenes de 34 asignaturas,

refleja que puede hacerse. Una fuente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que constituyen la tercera parte implicada en definir los exámenes, señala, por su parte, que los responsables de fijar las pruebas en las distintas comunidades autónomas tienen previsto reunirse este miércoles en Bilbao, y que de dicha cita podrían salir decisiones.

El instituto público de Albacete del que Isabel Martínez es jefa de estudios recibió un correo electrónico de la Universidad de Castilla-La Mancha en el que se les confirmaba que iba a haber "modificaciones" en la PAU de este curso. Pero Martínez cree que hasta octubre, una vez nombrados los coordinadores de cada especialidad por parte de la universidad, no empezarán las reuniones con el profesorado de los institutos para exponerles en qué consistirán más exactamente los cambios. "Hay una intranquilidad que nos ha transmitido tanto el alumnado y las familias como el profesorado, que es quien tiene que orientar a los estudiantes".

Unos guías, dice Pablo Icaran, que da clase de Lengua castellana y literatura en un instituto público de Valencia, que en esta ocasión están "desorientados". "Necesitamos saber en qué incidir. ¿Priorizará el examen la madurez? ¿Priorizará la coherencia? ¿Que sean capaces de escribir un texto argumentativo? ¿O la sintaxis, la morfología, y la literatura?". Hasta ahora, explica, el ejercicio de su asignatura tenía una primera parte común seguida de otra en la que los estudiantes podían elegir cinco preguntas de un total de 10. "Si iban mal en sintaxis, podían no coger ninguna y hacer cuatro de literatura, y una de semántica. Se configuraban el examen. Ahora se supone que no podrán hacerlo. Y el hecho de, además, no saber tampoco cómo quedará les genera preocupación y angustia", asegura Icaran.

Una parte del alumnado de segundo de Bachillerato no tiene en mente hacer la PAU, bien porque quieren continuar estudiando algo distinto a la universidad, como una Formación Profesional de grado superior, o bien porque quieren el título de bachiller para, por ejemplo, presentarse a unas oposiciones. Muchos docentes, como Lorenzo Luque, presidente de la asociación de directores de institutos públicos de Andalucía, consideran que idealmente el Bachillerato no debería estar tan volcado en preparar la Selectividad. Pero esa es la meta de la mayoría de estudiantes. Y a la hora de la verdad, resulta casi imposible para los docentes no centrarse en intentar que el alumnado llegue bien preparado.

Obstáculos

Conscientes de ello, la idea de los responsables del Ministerio de Educación ya en 2022, cuando se presentaron las primeras propuestas de la reforma de la PAU, era acompañar la nueva norma que la regulara de ejemplos de exámenes. Los cambios que se fueron introduciendo respecto a la concepción original de la reforma, así como otros —incluida la convocatoria de las elecciones generales en julio de 2023— fueron provocando su retraso. Cuando finalmente la norma estuvo lista para ser publicada, resultó que normativamente era necesario utilizar un real decreto (en vez de unas meras instrucciones), una fórmula que impedía acompañar el texto legal con ejemplos de exámenes ya que ello podría haber implicado, afirman fuentes del Ministerio de Educación, una invasión de las competencias educativas autonómicas.

Hubiera sido posible, aun así, publicar algún tipo de guía, como los exámenes piloto de diversas asignaturas que el ministerio realizó en 2023 para acabar de definir la nueva Selectividad. En un contexto político complejo, en el que las autonomías gobernadas del PP habían abandonado en bloque la mesa de trabajo de la Conferencia Sectorial de Educación que estaba diseñando los ejercicios —a pesar de que alguno de dichos territorios, como Galicia, la primera que ahora ha ofrecido a sus centros los nuevos modelos de examen, estaba siendo muy participativa en el órgano—, el ministerio decidió no hacerlo. Se corría el riesgo, señalan las mismas fuentes, de que el ministerio hiciera público sus ejemplos y después parte de las comunidades definiera formatos significativamente distintos, aumentando así la confusión que se pretendía evitar. Sea como fuere, la cuestión es que las clases han empezado y la gran mayoría del profesorado y de los alumnos desconocen cómo será su PAU.

elDiario.es

La asociación de directores de Madrid apunta al Gobierno de Ayuso como responsable del escándalo de los contratos de la FP

Adimad especifica en un comunicado que es la Consejería de Educación –y no los directores a los que se está culpando– la que encarga obras y autoriza dinero extraordinario para construir centros, dos de los cuales investiga la Fiscalía después de que elDiario.es haya desvelado obras millonaroas a dedo y con fraccionamiento de contratos.

Raquel Ejerique. 25 de septiembre de 2024

La asociación mayoritaria de directores y directoras de la Comunidad de Madrid, Adimad, ha emitido un comunicado este miércoles en el que aclaran que su responsabilidad en el caso que investiga la Fiscalía sobre obras fraccionadas para construir centros educativos en Madrid es nula. "Los directores y directoras de

Institutos de la Comunidad de Madrid, tienen una autonomía de gestión muy limitada o inexistente en cuanto a gestión de recursos humanos o gestión económica, en tanto que dependen de las diferentes instancias de la Administración, concretamente de las Direcciones de Área Territorial (DAT), en adelante, o las Direcciones Generales", apuntan.

En los últimos meses, elDiario.es ha desvelado que la Consejería de Educación del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso cuando la dirigía Enrique Ossorio (hoy presidente de la Asamblea de Madrid) construyó al menos ocho centros de FP y Formación de Profesorado sin concurso, a dedo, fuera del presupuesto, sin expediente oficial y sin pasar ningún control económico. Dos de los casos han sido enviados a la Fiscalía por la actual Consejería de Educación ante los indicios de que pueda haber delito de corrupción o prevaricación.

"Es importante señalar que los directores de los centros no tienen ninguna capacidad para hacer llegar créditos extraordinarios a sus centros para grandes obras o adquisición de material que sobrepase lo establecido en la normativa correspondiente. Es siempre la Consejería, a través de la DAT o de la Dirección General correspondiente quien decide, ordena y libra estos créditos extraordinarios, cuyo importe es ingresado en la cuenta corriente del centro con la descripción del uso finalista al que se destina", continúa el comunicado de la asociación, que representa a 240 de los 360 directores de Secundaria que hay en la Región.

El primer caso que se conoció fue el Ciudad Escolar. Allí se levantó un hospital escuela para que los alumnos de la rama de FP sanitaria hicieran prácticas con un presupuesto de 2,4 millones de euros. Uno de directores señaló a elDiario.es que simplemente hicieron lo que les pedían desde arriba: "Seguimos las órdenes de la Dirección General". Al año siguiente se empezó a construir la Escuela de Arte Alcalá con el mismo sistema de pago para abonar 1,2 millones de euros.

Después de estos casos, elDiario.es ha desvelado reformas ilegales en otros cinco centros. También se construyó con este sistema ilegal y opaco uno de los proyectos estrella postpandemia de la presidenta de la Comunidad: el centro de FP a distancia Ignacio Ellacuría.

El actual consejero de Educación, Emilio Viciana, envió este caso de fraccionamiento de contratos a la Fiscalía que afecta a los años 2021, 2022 y 2023, cuando era consejero Enrique Ossorio. Su número dos era Rocío Albert, hoy consejera de Economía y Hacienda. El PSOE de Madrid también ha denunciado el caso desvelado por elDiario.es a la Fiscalía y Más Madrid pidió en julio la comparecencia de Viciana, que no se produjo porque la bloqueó el PP, que tiene mayoría en la Cámara. También han solicitado una comisión de investigación en la Asamblea. Además, Educación ha ordenado auditorías para conocer el alcance de la ilegalidad, aunque de momento ha apuntado en sus escritos a directores de Instituto (son profesores con cargo) y a un subdirector de FP cesado. Sin embargo, las obras eran conocidas por la Consejería y, al menos, por un director general, además de que el modus operandi se repitió fuera de la FP y en todas las áreas menos la norte.

Precisamente a las responsabilidades apela Adimad en su último párrafo: "Solicitamos que la Consejería de Educación sea quien depure las responsabilidades oportunas y adopte las medidas necesarias al respecto, en relación con la autorización y concesión de los créditos extraordinarios para la realización de estas obras mayores en los centros implicados. Cabe recordar que hasta el momento únicamente han resultado responsables y auditados los equipos directivos de estos centros, que únicamente han cumplido directrices de instancias superiores".

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Educación elimina el requisito del valenciano de las nuevas bolsas de interinos

La ley de libertad educativa establece que ya no será necesario el requisito lingüístico de C1 para las especialidades de FP y Enseñanzas Artísticas

Gonzalo Sánchez. València 24 SEPT 2024

Conselleria de Educación lanzará los próximos días decenas de bolsas para cubrir vacantes con profesorado interino. La novedad es que en ninguna de ellas será necesario el requisito lingüístico para aplicar. Se trata de una medida recogida en la nueva ley de libertad educativa, que establece que para las especialidades de FP y conservatorios no será necesario contar con un C1 de valenciano.

En total son 32 bolsas las que se lanzarán, 31 de ellas de estas especialidades, con lo que no se requiere acreditar el dominio del valenciano para acceder y dar clase. Bastará con que tengan el título académico requerido para cada especialidad así como otros requisitos como el máster de Secundaria.

No es la primera vez que Conselleria elimina el requisito del C1 de Valenciano, ya lo hizo durante las adjudicaciones de inicio de curso, en las mismas especialidades antes mencionadas. Para el resto de niveles sí que sigue siendo necesario acreditar el nivel de valenciano para poder trabajar como procesorado interino.

Al suavizar el requisito educación buscar conseguir los suficientes aspirantes para cubrir los puestos en las adjudicaciones continuas, ya que muchas especialidades no se llenan. Al quedarse vacías, Conselleria abre las adjudicaciones de difífcil cobertura, donde el requisito de valenciano decae. Así, Educación busca agilizar plazos para algunas especialidades y no tener que hacer dos adjudicaciones.

Para cubrir vacantes y sustituciones la Conselleria de Educación recurre a bolsas de trabajo con interinos con experiencia laboral, aspirantes de oposiciones anteriores sin plaza o incluso profesores de la concertada. Estas bolsas se utilizan cuando no hay suficientes profesores para atender lo que necesitan los centros, como ocurre con las 32 bolsas que se van a abrir.

Prueba práctica

El sindicato Stepv ha reclamado a Educación que se vuelva a incorporar este requisito, además de incluir una prueba práctica en algunos procesos de selección para "garantizar la idoneidad de las personas candidatas para ejercer la docencia".

Durante la reunión también se negoció sobre la prueba de aptitud que deben realizar los candidatos. El Stepv reclamó establecer unas normas generales en todos los procesos y agilizar estas pruebas ya que "el curso ha empezado y el alumnado no tiene el profesorado suficiente".

Filología catalana

Otra reivindicación del Stepv es incluir abrir la bolsa de trabajo de Valenciano en Secundaria, ya que la mayoría de plazas que entran por difícil cobertura las ocupan profesionales que no tienen la especialidad de Filología Catalana, mientras que los filólogos no pueden acceder por no tener los suficientes puntos.

europapress.es

CSIF traslada a Educación la necesidad de mejorar las condiciones de profesores y la calidad de la educación

MADRID, 25 Sep. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha mantenido este miércoles la primera reunión con el nuevo secretario de Estado de Educación, Adelardo de la Rosa Díaz, en la que se emplazaron a iniciar la negociación de las cuestiones pendientes en materia de personal.

El presidente nacional de CSIF Educación, Mario Gutiérrez, y la secretaria de Política Educativa, Isabel Madruga, le trasladaron su preocupación "por la ausencia de una negociación efectiva en el ámbito nacional y los efectos que provoca en las condiciones laborales del profesorado en todas las comunidades autónomas".

En un ambiente "constructivo y de colaboración", los responsables de CSIF recordaron los, a su juicio, "problemas endémicos" del sistema educativo que son necesarios de abordar a través de un pacto: reducción de las ratios, aumentar los recursos, reducir el déficit de plantillas, cumplir el objetivo de estabilidad de las plantillas o eliminar las diferencias de criterio entre Gobierno y comunidades autónomas.

En el encuentro, igualmente manifestaron su preocupación por "las dificultades del Gobierno para alcanzar acuerdos estables en el Parlamento, las dudas sobre la aprobación de unos presupuestos para 2025 y los problemas de financiación que afectan a las diferentes comunidades autónomas por la falta de consenso en este ámbito".

También abordaron los problemas específicos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla así como educación en el exterior, dependientes del ámbito de gestión del Ministerio y que "requieren una línea de trabajo específica para la mejora de las condiciones laborales".

En definitiva, CSIF aboga por un pacto de Estado que permita una mayor inversión al docente, apartar los criterios políticos coyunturales, mejorar las condiciones laborales e impulsar de manera definitiva el Estatuto Docente.

El sindicato asegura que "trabajará desde la lealtad y una posición constructiva". No obstante, avisa de que si no se producen avances llevarán a cabo movilizaciones en la defensa de los intereses legítimos del profesorado y por la calidad de la educación pública.

EL MUNDO

El Gobierno pide cambios en la exención y el requisito lingüístico de valenciano antes de recurrir la Ley de Libertad Educativa de Mazón ante el Constitucional

Noa de la Torre. Valencia. 26 septiembre 2024

Si no hay cambios, decidirá el Tribunal Constitucional. Este es el mensaje que traslada el Gobierno de Pedro Sánchez al Ejecutivo valenciano de Carlos Mazón con la convocatoria oficial de la Comisión Bilateral de Cooperación Administración General del Estado-Generalitat a cuenta de la Ley de Libertad Educativa. El paso dado por el Gobierno, y del que había advertido ya la ministra y secretaria general del PSPV-PSOE, Diana Morant, es el paso previo a la presentación de un recurso de inconstitucionalidad, que también sobrevuela la Ley de Concordia.

Morant ya había avisado de que el Gobierno tenía en el punto de mira dos de las leyes más controvertidas que aprobaron PP y Vox en su primer año como socios en la Generalitat. Por un lado, la Ley de Concordia y, por otro, la llamada Ley de Libertad Educativa, que acaba con la inmersión en valenciano en todas las etapas educativas y permite por primera vez la enseñanza íntegramente en castellano en las comarcas castellanohablantes.

Esta última norma es la que se llevará ahora a una Comisión Bilateral con el objetivo de acercar posturas, es decir, para "iniciar negociaciones para resolver las discrepancias" entre ambas administraciones. Morant ya había dejado claro que la opinión de los socialistas es que el PP promueve la "persecución" del valenciano con esta norma. Este argumento lo comparte Compromís, que ha llevado la ley al Tribunal Constitucional con el apoyo de diputados de Sumar**,** ERC**,** Bildu**,** Junts**,** Podemos **y** BNG.

El "espacio de diálogo" de la Comisión Bilateral, según fuentes de la Delegación del Gobierno en la Comunidad Valenciana, tratará de evitar en todo caso un hipotético recurso de inconstitucionalidad con el que amenaza el Gobierno, que centra sus reparos en dos cuestiones clave de la norma.

El acuerdo, que publica este miércoles el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), apunta al artículo 14 de la ley y a las disposiciones adicionales primera y cuarta. El Gobierno, por tanto, ve inconstitucional el desarrollo de la exención de valenciano y la exigencia del requisito lingüístico a parte del profesorado, dos aspectos sobre los que reclamará cambios al Consell.

En concreto, el artículo 14 recoge que el alumnado que solicite la exención de la evaluación y calificación del valenciano en las zonas de predominio lingüístico castellano -blindadas por ley en una ley de 1983- podrá solicitarla "sin limitación temporal". En el caso de los estudiantes de las zonas valencianohablantes, la exención se podrá pedir "durante un máximo de tres cursos escolares consecutivos".

La exención se contempla también para el alumnado de incorporación tardía que se escolarice por primera vez en la Comunidad Valenciana, así como para "las pruebas o evaluaciones que se realicen a los efectos de admisión a la universidad" si el alumno no ha sido evaluado de valenciano en los tres cursos anteriores.

Por otro lado, la disposición adicional primera regula la "educación plurilingüe" en las enseñanzas de Formación Profesional, Formación de Personas Adultas y enseñanzas de régimen especial, donde también se contempla la exención del valenciano.

En cuanto a la disposición adicional cuarta, es la que recoge las "situaciones excepcionales relativas al requisito lingüístico del profesorado". En concreto, el personal docente funcionario de carrera con destino en otras comunidades autónomas que solicite obtener un destino en comisión de servicios en la Comunidad Valenciana y no pueda acreditar un determinado nivel de conocimiento del valenciano, "podrá excepcionalmente obtener el destino por un periodo máximo de cuatro años". Eso sí, "siempre que su solicitud de comisión de servicios se encuentre motivada en causas sociales o traslado de la unidad familiar".

noticias de Navarra

Huelga en la enseñanza pública de Navarra: las marchas toman las calles

Denuncian en una concentración en Pamplona que el Departamento de Educación les impide hacer bien su trabajo: "¡No podemos más!"

DIARIO DE NOTICIAS / I.P.R. PAMPLONA 26·09·24

La jornada de huelga en la enseñanza pública convocada por todos los sindicatos del sector ha comenzado este jueves 26 de septiembre con cuatro manifestaciones que han partido a las 10:00 horas de distintos barrios

de Pamplona (Txantrea, Rochapea, Barañáin y Mendillorri) y que han confluido en una concentración en la calle Santo Domingo, junto al departamento de Educación. Allí han desbordado el parking por ambos lados. A lo largo de esta jornada se han previsto también movilizaciones en cabeceras de Merindad y otras localidades, además de una nueva manifestación por la tarde en Pamplona. Según fuentes sindicales, que han señalado que aún es complicado facilitar una cifra definitiva, en muchos centros ha habido "un seguimiento de la huelga del 70% y en algunos del 100%".

Los convocantes de las marchas -Steilas, ANPE, Afapna, LAB, CCOO, ELA y UGT- han denunciado que han pasado ya dos cursos desde que todas las organizaciones sindicales de la educación pública de Navarra plantearon una serie de demandas que consideran "urgentes" para la mejora de la calidad educativa en las aulas y de las condiciones de trabajo del profesorado: bajada de ratios, reducción de la sobrecarga laboral, reducción de la interinidad y recuperación del poder adquisitivo perdido, tasado y reconocido por la propia Administración en el 15% desde 2010.

Unai Álava, de Comisiones Obreras, y Uxue Itoiz, de ELA, han atendido a los medios de comunicación frente a Educación. "Queremos atender a nuestro alumnado en toda su diversidad, preparar las clases, inventar materiales novedosos y motivadores, emplear aplicaciones digitales didácticas, atender a las familias, pero la incesante sobrecarga laboral impuesta por el Departamento nos impide hacer bien nuestro trabajo… ¡No podemos más!", han enfatizado.

"El curso pasado tuvimos numerosas reuniones con el Departamento de Educación, y lo único que conseguimos fue el incremento de 38 profesoras y profesores para toda Navarra. Nos parece completamente insuficiente que esto sea todo lo que el Departamento de Educación quiere ofrecernos. La educación pública tiene que ser garantista y debe atender adecuadamente a las necesidades reales de todo el alumnado, y para ello es fundamental que tengamos unas condiciones laborales dignas", han expresado en un manifiesto.

Los convocantes han manifestado que a día de hoy siguen esperando a que el Gobierno de Navarra dote de más recursos para cuidar la educación pública. "Han conseguido que se nos agote la paciencia y no nos detendremos hasta que se atiendan las demandas tanto de las organizaciones sindicales -que representamos a más de 10.000 docentes- como de los partidos políticos del arco parlamentario -que representan a la sociedad navarra en su conjunto", han concluido, para terminar llamando a la concentración de las 18:00 h la tarde en la Plaza de la Cruz de la capital navarra.

Sobre la asistencia masiva a la concentración, Álava ha dicho que "es manifiesto el descontento de la enseñanza, es un clamor que este consejero no está atendiendo las demandas del profesorado".

europapress.es

Más de la mitad de adolescentes tienen dificultad para identificar cuándo una noticia es falsa, según Save the Children

El 60% de los adolescentes utiliza las redes sociales como principal medio para acceder a la información

MADRID, 26 Sep. (EUROPA PRESS) - Más de la mitad de la población adolescente en España tiene dificultades para identificar cuándo una noticia es falsa. Así se desprende de un informe de Save the Children sobre desinformación y la exposición a discursos de odio de niñosy adolescentes en el entorno digital realizado en el marco de la campaña #DerechosSinConexión en el marco del Día Internacional del Acceso Universal a la Información, que se celebra el 28 de septiembre.

Uno de los principales resultados que arroja este análisis es que el 60% de los adolescentes utiliza las redes sociales como principal medio para acceder a la información, al mismo nivel que la televisión y por delante de otros medios de comunicación como la prensa online (32%), la radio o la prensa en papel (9% y 5% respectivamente). En lo que respecta a las redes sociales y los creadores de contenido, un 16% de los adolescentes considera que son siempre una fuente fiable de información, porcentaje que asciende al 70% que piensa que pueden serlo en determinadas ocasiones. Si se desagrega por género, se aprecia cómo los chicos confían más en estos perfiles: un 23% considera que son una fuente fiable de información frente a un 9% de las chicas.

La organización ha denunciado que la exposición a estos contenidos "vulnera de forma directa el derecho de la infancia y adolescencia a una información veraz y segura, un derecho esencial que cada vez está más en juego". "Si bien internet ha democratizado el acceso a la información, también ha facilitado la proliferación de contenido erróneo y perjudicial, que perpetúa estereotipos negativos, modelos irreales de vida y fomenta discursos de odio. Esta exposición, junto a la deshumanización que caracteriza a menudo las relaciones en el mundo digital y que provoca comportamientos que no se tendrían en el entorno físico, hace los chicos sean especialmente vulnerables a estos contenidos", ha indicado Catalina Perazzo, directora de Incidencia Política y Social de Save the Children.

Otro aspecto que preocupa a la organización es el relacionado con los bulos: el el 51% de los adolescentes no sabría identificar siempre cuándo una noticia es falsa. Además, aunque sospechen de que se trata de una noticia falsa, uno de cada 4 adolescentes directamente no la contrasta, mientras que un 56% de adolescentes recurriría a familiares y amigos para comprobar su veracidad. "Nos preocupa que estos familiares y amigos también se estén informando a través de las mismas fuentes, lo que podría crear un efecto burbuja y ampliar el riesgo de perpetuar información falsa", ha comentado Perazzo.

El análisis también ha señalado otro riesgo que afecta a la infancia y adolescencia en el entorno digital y que impacta de forma directa su salud mental es la exposición permanente, a través de las redes, a representaciones ideales de determinados estilos de vida, estándares de belleza y, en el caso de las chicas especialmente, la sexualización del cuerpo femenino.

La organización ha recordado que, aunque esta exposición constante de la vida privada como modelo de negocio ya existía en la televisión y la prensa tradicionales, "el mundo digital hace que cualquiera pueda llegar a hacerlo, lo que supone que el concepto de intimidad adquiere ahora un nuevo significado". "La validación pública de la auto-exposición que realizan los y las influencers puede provocar que chicos y chicas repliquen estas conductas y que acaben compartiendo aspectos más personales o fotos íntimas o sexualizadas.

Esto tiende a ocurrir en mayor medida en el caso de las niñas y adolescentes, que debido a los estereotipos sexistas pueden sentir que tienen que amoldarse a los cuerpos públicamente deseables", señala Perazzo.

DIFERENCIAS DE CONTENIDO Y DISCURSO POR GÉNERO

El estudio de Save the Children recoge también un análisis de diversos perfiles de hombres y mujeres streamers para comparar las diferencias en los discursos en base al género, también entre sus comunidades de seguidores. En el caso de los creadores de contenido chicos que se analizan, se observa que tienen más seguidores por norma general y muestran diferentes tipos de conductas de riesgo, como son compartir comentarios sexuales recurrentes, hacer referencia habitual a la pornografía o realizar reseñas de videojuegos de contenido erótico o pornográfico.

Además, en los chats de sus canales de stream son frecuentes las referencias misóginas, los mensajes que banalizan el consumo de drogas o las actitudes de acoso ante quienes muestran rechazo hacia lo que dice el streamer.

En el caso de las creadoras de contenido, tienen por norma general un número de seguidores más bajo, y todas se han tenido que enfrentar a ataques en sus redes por diversos motivos: por defender a víctimas de abusos, visibilizar malos tratos de una expareja o por no cumplir con ciertos estereotipos estéticos. Irene Fields, creadora de contenidos de videojuegos, afirma que ella ha sufrido este tipo de acoso en sus redes. "Yo he recibido muchos comentarios violentos en este mundo sólo por ser una chica del tipo 'vete a la cocina', 'qué haces jugando si deberías de estar limpiando' o incluso me han llegado a desear que sufriera una agresión sexual, algo que cruza los límites".

En su opinión, "es necesaria una educación para aprender a utilizar las nuevas tecnologías, ya que todo avanza muy deprisa y no nos podemos quedar atrás, y ya no sólo para saber usarlas, sino también para otras cosas como por ejemplo dónde buscar bien la información, porque mucha parece real y no lo es", asegura.

Ante estos datos, la organización ha pedido desplegar todas las medidas que recoge la Ley Orgánica de Protección a la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI) para proporcionar entornos seguros a la infancia en el entorno digital a la vez que se garantiza que se cumplen todos sus derechos.

Save the Children apuesta por educar en un uso responsable y seguro de internet y las nuevas tecnologías, que incluya herramientas que les ayuden a evaluar la fiabilidad y credibilidad de las fuentes de información en el entorno digital, a identificar y contrastar la información no veraz y a entender los mecanismos que se esconden tras la propagación de los discursos de odio.

Además, considera que "la cantidad de mensajes misóginos y modelos sexistas que se difunden en la red y que afectan de forma diferenciada a chicos pone de manifiesto la necesidad urgente de una educación en igualdad y una educación afectivo-sexual reglada y progresiva, que revindique la igualdad entre hombres y mujeres y combata los estereotipos de género también en el mundo digital". "Para que estas medidas surtan efecto deben colaborar todos los actores implicados, como son las administraciones públicas y las empresas tecnológicas, pero también las familias y los centros educativos. Sólo si todas las partes implicadas remamos en la misma dirección se podrá garantizar que niños, niñas y adolescentes tengan acceso a una información veraz, segura y diversa, y podremos proteger sus derechos", ha añadido Perazzo.

El estudio fue realizado con la participación de 3.315 adolescentes a partir de 14 años en España y cinco grupos de discusión formados por 27 niños, niñas y adolescentes, con representación de edades de 10 a 17 años. Además, Save the Children ha contado con con la colaboración de personas expertas y profesionales del sector, desde trabajadoras sociales que abordan patologías relacionadas con el abuso de la tecnología a creadores de servicios web.

THE CONVERSATION

¿Docentes por vocación? Las razones para elegir una profesión en crisis

Eligia Rosa Rodríguez Rivero. Predoctoral Programa de Psicología, Universidad de La Laguna
Antonio F. Rodríguez Hernández. Profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna
Carmen M. Hernández Jorge. Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna
Isabel Duarte Lores. Profesora de Metodología, Universidad de La Laguna

¿Hay cada vez menos personas que quieren dedicarse a la enseñanza? En 2030, en todo el mundo hará falta contratar un total de 68,8 millones de docentes, según UNESCO. En Europa, los sistemas educativos se enfrentan a una crisis por falta de enseñantes, y muchos países están experimentando una escasez de profesionales cualificados.

Los datos oficiales señalan que la profesión docente está atravesando una crisis profesional desde hace algunos años, que se manifiesta en un desapego por ejercer la enseñanza. ¿Por qué es la docencia una profesión cada vez menos atractiva?

El valor y el estatus percibidos de la profesión docente son bajos en muchos países europeos. Además, como señala el Consejo de la Unión Europea, los constantes cambios sociales, demográficos, culturales, económicos, científicos, medioambientales y tecnológicos están afectando al mundo de la educación y la formación. Los profesores se encuentran con exigencias, responsabilidades y expectativas cada vez mayores.

Factores que influyen en el desapego

Las propuestas que se han formulado en el ámbito internacional para abordar las competencias y la motivación del profesorado están orientadas a reformas y nuevas políticas en áreas como la formación inicial, el desarrollo profesional continuo, las condiciones de trabajo, la carrera docente, la evaluación y el bienestar de los enseñantes. Además, para diseñar políticas efectivas se necesitan previamente evidencias sobre “qué funciona y bajo qué circunstancias”.

En cuanto al bienestar de profesores y profesoras de las distintas etapas educativas, los expertos coinciden en señalarlo como la base de las relaciones con los alumnos y la enseñanza en sí. Lo es en condiciones normales, cuánto más en condiciones complejas y cambiantes como son las actuales.

¿Por qué quiero ser docente?

La motivación no solo influye la elección de la profesión, sino también en la permanencia en ella, en la mejora y adquisición de nuevos aprendizajes y habilidades, e incluso en el ajuste emocional.

¿Cuáles son los diferentes tipos de motivaciones que lleva a una persona a querer dedicarse a la enseñanza? ¿Cómo influyen e interactúan con otras variables? Sea intrínseca o extrínseca, la fuente de esta motivación predice su grado de compromiso con una tarea y será, por tanto, una condición para su eficaz desempeño.

Cuando quisimos indagar sobre los motivos que llevan a los docentes a elegir y permanecer en su profesión, lo hicimos partiendo de tres interrogantes: ¿Cuáles son los incentivos que se obtienen al trabajar como docente? ¿Cuáles son las necesidades que satisfacemos cuando ayudamos a aprender? ¿Cuál es la verdadera motivación íntima y personal que mantiene nuestra decisión de seguir dedicándonos a la enseñanza?

Realización, vínculo social y bienestar

Las respuestas obtenidas se engloban en tres categorías teóricas, o lo que es lo mismo tres grandes grupos de necesidades. Como primer factor aparece la “realización docente”, que recoge incentivos asociados a la misión educativa que define la docencia y que, por tanto, está orientada a la mejora del alumnado y a la consecución de su aprendizaje integral. El mayor peso específico de este factor confirma el carácter altamente vocacional de la profesión de enseñante. Es decir, que la mayoría de los docentes que participaron en nuestro estudio valoran positivamente la misión educativa de su profesión, el hecho de que el objetivo de la labor sea mejorar la vida de los estudiantes, por encima de cualquier otra consideración.

Un segundo factor importante, pero con un menor peso respecto al anterior, es el que designamos “bienestar profesional”, que está integrado por aspectos relacionados con las garantías laborales que hacen posible la docencia, como la estabilidad laboral, el salario y la disponibilidad de tiempo o las vacaciones. Eso implica que la segunda razón más importante por la que los entrevistados eligieron la profesión fue por sus condiciones laborales: el hecho de ser un empleo con un salario aceptable, estable y compatible con la vida familiar y personal.

Finalmente, obtuvimos una tercera categoría de incentivos que cubren las necesidades afiliativas y que por ello llamamos de “vinculación social”. Se trata de cuestiones relativas a la relación que se establece con aquellos con quienes interactúan en el sistema escolar. Es decir, los estudiantes, las familias del alumnado y sus colegas. Este factor presenta una relevancia mucho menor respecto a los dos anteriores. El hecho de que los docentes no prioricen las relaciones con colegas y familias puede ser causa de una baja salud emocional; sobre todo si tenemos en consideración la influencia que tienen los vínculos interpersonales en el bienestar subjetivo del ser humano.

Cambiar el foco

Contar con docentes motivados es uno de los requisitos esenciales para un sistema educativo en el que estudiantes de diversos orígenes puedan prosperar y alcanzar su máximo potencial.

A menudo, los cambios en legislación educativa (que aumentan las exigencias administrativas y metodológicas) se centran en la atención a la diversidad del alumnado en unas aulas cada vez más complejas de gestionar. Pero es importante recordar que todo se sostiene “sobre los hombros” de la motivación y el esfuerzo del profesorado.

Llevamos décadas acumulando datos sobre el alumnado. Quizás sea hora de enfocar también nuestra mirada en los maestros y maestras para saber cómo apoyarlos y protegerlos.

Educar las emociones en la escuela: la vía para una sociedad más sana

Naiara Ozamiz Etxebarria. Profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Eneritz Jiménez Etxebarria. Profesora en el ámbito de psicología y la educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Las emociones son reacciones internas que experimentamos frente a las situaciones que ocurren a nuestro alrededor. Estas reacciones no solo incluyen lo que pensamos, sino también cómo nuestro cuerpo responde y cómo expresamos esos sentimientos al exterior. A veces, las emociones surgen de manera repentina y pueden ser intensas, haciéndolas difíciles de manejar o incluso de describir. Desde el nacimiento, todos experimentamos emociones, y aunque cada persona las vive de forma única, en esencia son universales y nos ayudan a adaptarnos a nuestro entorno.

El psicólogo Paul Ekman identificó seis emociones básicas que todos los seres humanos experimentan, sin importar su cultura: tristeza, ira, asco, alegría, miedo y sorpresa. Estas emociones son fundamentales para nuestra supervivencia y nos ayudan a reaccionar ante diferentes situaciones de la vida. Más tarde, se añadió el desprecio como la séptima emoción básica, algo que subraya su importancia en las interacciones sociales.

Las emociones se componen de tres elementos esenciales:

- El componente subjetivo, que abarca nuestros pensamientos y percepciones, como cuando la tristeza nos lleva a pensar que “nada nos sale bien”.
- El componente fisiológico, que se refiere a las reacciones físicas del cuerpo, como el aumento del ritmo cardíaco al sentir miedo.
- El componente conductual, que se manifiesta en cómo expresamos nuestras emociones a través de gestos y acciones, como mover las piernas nerviosamente.

Además, las emociones tienen funciones clave en nuestra vida. Cumplen una función adaptativa, preparándonos para enfrentarnos a situaciones, como cuando el miedo nos impulsa a evitar un peligro. También desempeñan una función social, ayudándonos a comunicarnos y a formar vínculos con los demás, como lo hace una sonrisa al expresar apertura. Por último, tienen una función motivadora, ya que la emoción y la motivación están interconectadas, impulsándonos a lograr nuestros objetivos con una actitud positiva.

Inteligencia emocional: más allá del cociente intelectual

Durante mucho tiempo, la inteligencia y las emociones se estudiaron por separado. La inteligencia se centraba en el ámbito académico y las emociones en el psicológico. Tradicionalmente, la inteligencia se ha medido a través del coeficiente intelectual (CI), que se enfoca en habilidades cognitivas. Sin embargo, este enfoque no incluye cómo manejamos nuestras emociones o las de los demás, lo que es fundamental para el éxito en la vida.

El concepto de inteligencia emocional fue introducido por Salovey y Mayer en 1990 y popularizado por Daniel Goleman en 1998. La inteligencia emocional abarca una serie de habilidades que incluyen la identificación y gestión de nuestras emociones y las de los demás. Se trata de entender cómo nos sentimos, manejar esos

sentimientos de manera efectiva y usar esta comprensión para resolver problemas y mejorar nuestras relaciones.

Cinco habilidades emocionales

Daniel Goleman, un reconocido psicólogo, identificó cinco habilidades esenciales que forman parte de la inteligencia emocional, una capacidad que desempeña un papel fundamental en nuestro bienestar personal y en nuestras relaciones con los demás:

- La conciencia emocional, que consiste en la capacidad de reconocer nuestras emociones justo en el momento en que surgen.
- La autorregulación, para no dejarnos llevar por la reacción más inmediata.
- La motivación.
- La empatía.
- Las habilidades sociales, que son esenciales para establecer y mantener relaciones positivas. Estas incluyen la capacidad de comunicarse eficazmente, resolver conflictos y trabajar en equipo.

Aunque la sociedad ha tendido a valorar la inteligencia cognitiva, diferentes investigaciones han demostrado que esta no es suficiente para garantizar el éxito académico, laboral y personal. Las personas que manejan mejor sus emociones suelen adaptarse con mayor eficacia a sus entornos social, escolar y laboral.

Las emociones en la escuela

Una buena inteligencia emocional desde educación primaria reduce las posibilidades de desarrollar ansiedad o depresión en el futuro, condiciones que han aumentado notablemente en los últimos años, especialmente entre los jóvenes, una de las mayores preocupaciones de la Organización Mundial de la Salud actualmente.

Numerosos estudios han explorado la relación entre inteligencia emocional y desempeño académico, hallando conexiones significativas. El estudiantado con un alto nivel de inteligencia emocional suele obtener mejores resultados académicos, ya que esta capacidad ayuda a gestionar el estrés y las emociones, mejora las relaciones con compañeros y profesores, y potencia habilidades de resolución de problemas.

Pero no solo desempeña un papel crucial en el rendimiento académico, sino que también es fundamental para la vida y el bienestar general.

Cómo podemos enseñar inteligencia emocional

Los principales objetivos de la educación emocional son comprender y regular las propias emociones y las de los demás, aumentar la tolerancia a la frustración y fomentar actitudes positivas hacia la vida.

Para practicar estas habilidades, los docentes pueden crear espacios de diálogo emocional: dedicando unos minutos al inicio o al final de la jornada escolar, los estudiantes tendrían la oportunidad de expresar cómo se sienten. Esto no solo les permite familiarizarse con sus propias emociones, sino que también promueve la comprensión mutua en el aula, generando un ambiente de apoyo.

Respirar, jugar, escuchar

Otra práctica útil es la introducción de técnicas de respiración y relajación. Enseñar a los alumnos a realizar ejercicios de respiración, relajación o meditaciones breves les proporciona herramientas para manejar la ansiedad o el estrés, especialmente en momentos críticos que puedan estar viviendo en diferentes etapas de la infancia.

El uso del juego también es una vía útil para desarrollar la empatía. A través de juegos de roles o dinámicas grupales, los estudiantes pueden ponerse en el lugar de los demás, lo que les ayuda no solo a comprender mejor las emociones ajenas, sino también a mejorar sus propias habilidades sociales y la capacidad de resolver conflictos.

Asimismo, incorporar lecturas o cuentos que aborden temas emocionales es una excelente manera de abrir debates en clase sobre cómo gestionar los sentimientos. A través de los personajes, niños y niñas pueden aprender de ejemplos concretos sobre cómo afrontar situaciones difíciles, además de contar con modelos a seguir para mejorar su comportamiento emocional.

Evaluar las emociones en el día a día

El reconocimiento de las emociones no se limita solo a lo académico. Ofrecer retroalimentación emocional, premiando comportamientos como la resiliencia o la colaboración, refuerza la importancia de desarrollar habilidades emocionales. Valorar estos aspectos les ayuda a entender que el éxito va más allá de las notas y los exámenes.

Por otro lado, los talleres de resolución de problemas, donde los alumnos trabajan juntos para encontrar soluciones, son una excelente manera de fomentar la autorregulación emocional y el trabajo en equipo. Bajo la guía del docente, aprenden a enfrentarse a conflictos, reales o ficticios, de manera constructiva.

Finalmente, la evaluación emocional puede ser una herramienta clave. Así como se evalúan los conocimientos académicos, los profesores también pueden hacer un seguimiento del progreso emocional de los estudiantes.

Esto les permitirá reflexionar sobre su propio desarrollo emocional y establecer metas personales, fomentando una mayor autonomía y madurez en este aspecto.

Un futuro más saludable

Invertir en educación emocional es una apuesta por un futuro más saludable y resiliente, tanto para los estudiantes como para la sociedad en general. Al enseñar a los niños y niñas a gestionar y entender sus emociones, creamos un entorno escolar más positivo y establecemos las bases para una comunidad más fuerte.

Al fin y al cabo, los niños y niñas de hoy serán los adolescentes y jóvenes de mañana, y eventualmente, los adultos que conformarán la sociedad futura. Por eso, es esencial que trabajemos para que esa sociedad sea saludable y no una comunidad deprimida y hostil.

MAGISTERIO

Ministerio, comunidades y expertos profundizan en los programas de refuerzo de matemáticas y lectura

El Gobierno ha destinado a las comunidades 95 millones de euros para la puesta en marcha inicial de estos programas en este mes de septiembre.

REDACCIÓN, 19 de septiembre de 2024

La mejora de la competencia matemática y lectora de nuestros estudiantes es una de las prioridades del Gobierno para los próximos años. Por eso, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha puesto en marcha dos programas de cooperación territorial con ese objetivo, que están comenzando a implementarse en estas semanas. Ayer, Ministerio, comunidades autónomas y expertos han celebrado una jornada para profundizar en estos programas en la que han participado un centenar de personas.

La intervención inicial ha corrido a cargo de la directora general de Evaluación y Cooperación Territorial, Mónica Domínguez, que ha agradecido el “compromiso de todos” con la mejora del desempeño de las competencias matemática y lectora del alumnado. “Todos somos muy conscientes de que estas dos competencias forman parte de los fundamentos del éxito escolar que buscamos para nuestros estudiantes”, ha señalado.

Ese es el objetivo de estos programas, cuya puesta en marcha fue anunciada por el presidente del Gobierno**,** Pedro Sánchez, el pasado mes de enero. Para llevarlo a cabo, el Ministerio ha destinado este curso a las comunidades cerca de 95 millones de euros, cuya distribución se aprobó el pasado mes de julio. En concreto, recibirán 64,8 millones de euros para la mejora en matemáticas y 30 millones para la lectura.

Las principales actuaciones pasan por una atención personalizada del alumnado (a través de desdobles, profesores de refuerzo, codocencia, etc.); la formación de los docentes para impulsar el cambio en la metodología de enseñanza; y el asesoramiento continuo a las administraciones y centros. Todo ello con una especial atención a la brecha de género existente (a favor de las chicas en lectura y de los chicos en matemáticas).

La puesta en marcha de estos programas será progresiva. El de comprensión lectora abarcará la educación básica (Primaria, ESO y FP Básica), empezando por el último curso de Infantil; mientras que el de refuerzo de matemáticas se aplicará de tercero de Primaria en adelante (incluyendo también la ESO y los ciclos de Grado Básico). El programa, que se irá ampliando, se llevará a cabo en aquellos centros que tengan un mayor porcentaje de alumnado con especiales dificultades en estas dos competencias, poniendo especial énfasis en aquel más desfavorecido.

La jornada ha contado con la participación de Giorgio di Pietro, investigador del Joint Research Centre de Sevilla de la Comisión Europea, que ha analizado el marco de actuación para mejorar los resultados en lectura y matemáticas de los estudiantes, un objetivo compartido por las instituciones europeas. También han intervenido el subdirector de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, Carlos Sánchez, y la directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Carmen Tovar**.**

Además, han participado los expertos que han colaborado con el Ministerio en la elaboración de estos programas y que asesorarán a las administraciones educativas en su implementación y desarrollo. Estos especialistas pertenecen, en el caso del grupo de lectura, a las universidades de Granada, Barcelona y

Autónoma de Madrid, entre otras. En el grupo de matemáticas hay profesionales de la Federación de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM) y del Comité Español de Matemáticas (CEMat).

¿Jornada partida o continuada? Quién lo decide y por qué

Con el inicio del curso escolar se reabre el debate sobre si la jornada debe ser continuada o partida y mientras la tendencia en España es ir hacia el horario intensivo; expertos y asociaciones de padres, tanto de enseñanza pública como concertada, se decantan por revertir esta situación.

RUTH DEL MORAL Lunes, 23 de septiembre de 2024

Enfrente, el sector docente y los sindicatos recuerdan que hay que priorizar otros aspectos como la calidad de la educación y avisan de que sin datos científicos que avalen un mayor o menor rendimiento del alumno, la conciliación familiar debe ser para todos.

Pero, ¿quién decide la jornada escolar? ¿Se cuenta con los alumnos?

La pandemia y el confinamiento demostraron que los alumnos son capaces de adaptarse a cualquier circunstancia, pero también despertaron el apetito por empezar a cambiar las jornadas escolares partidas de aquellos años 80 hacia horarios continuados. «Las administraciones educativas, salvo en el caso del País Vasco, deciden dar el poder de decisión de la jornada escolar a los centros educativos», señala a Efe el director adjunto de EsadeEcPol y experto en Educación Lucas Gortazar que considera que ante decisiones que suponen un conflicto de intereses debería consensuarse con otras fórmulas.

Y es que las votaciones para decidir cómo distribuir las 5 horas diarias que obligatoriamente tienen los alumnos de la enseñanza no universitaria dependen del consejo escolar del centro, donde la titularidad y los profesores suelen tener mayoría frente a las asociaciones de padres, la representación de los alumnos y el personal de la administración. No obstante el nivel de acuerdo para realizar el cambio de jornada no es igual en todos los territorios, y en algunas comunidades se requiere primero un porcentaje de participación suficiente por parte de las familias.

Pedro Caballero, dirigente de la Confederación Católica de Padres de Alumnos (Concapa) incide a Efe en que la opinión de los alumnos no cuenta en estos casos y la presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (Ceapa), María Capellán, añade que «los alumnos al final son permeables y se adaptan».

Conciliación ¿para quién?

Profesores y padres ponen en el centro del problema el tema de la conciliación mientras que los expertos señalan que elegir si las jornadas deben empezar a las 8 y terminar a las 15,00 o a las 10,00 y acabar a las 17,00 «es un argumento ajeno al aprendizaje». Expertos de instituciones de estudios como Esade, Fedea, Funcas o de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) se centran en datos y explican cómo la fatiga cognitiva es mayor en adolescentes cuando se agrupan muchos conocimientos en poco tiempo. «Los estudios demuestran que los adolescentes tienen su hora máxima de concentración entre las 11,00 y las 13,00 horas y el ciclo cicardiano (el ciclo natural de cambios físicos, mentales y de comportamiento que experimenta el cuerpo en 24 horas) muestra que en horas tempranas el alumno no rinde tanto», explica el profesor de URJC e investigador de Funcas Ismael Sanz.

José Ignacio Conde-Ruiz, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y economista de Fedea incide en que el propio aprendizaje requiere descansos y apunta a los beneficios que también suponen los recreos para la socialización del alumno: «es fundamental». Para estos analistas la jornada continua «aisla» al niño y no responde a los horarios nutricionales recomendados por lo que impacta en el bienestar de su salud.

Los docentes recuerdan que no hay estudios sobre rendimiento

«No se ha demostrado que tenga impacto en el rendimiento del alumno una jornada u otra y en algunos casos, por la tarde también es muy difícil conseguir concentración en los alumnos», recalca el responsable de Educación de la Federación de Enseñanza de CCOO, Héctor Adsuar a Efe, tras su experiencia como orientador. Adsuar deja claro que el profesorado «piensa siempre en lo mejor para sus alumnos» y pone el foco en la sobrecarga de trabajo que tienen los docentes y en el impacto que puede tener en su vida personal una distribución horaria de tarde. «Porque no se puede confundir lo que es el horario de un centro (público), visto como una instalación abierta a su entorno social y el horario lectivo y de trabajo del profesorado, que es el mismo tanto si hay jornada continua o partida», puntualiza. «Hay centros que con jornada continua, el alumnado sale a la misma hora a la que saldría en un centro con jornada partida», resalta al destacar ofertas extraescolares municipales para las familias.

¿Los colegios como espacio de recreo?

«El profesor no es un entretenedor. El sistema educativo tiene que formar y los centros no son espacios donde se aparca al niño», critica el presidente de CSIF Educación, Mario Gutiérrez, sobre una «supuesta» mejor conciliación con la jornada partida. Pide un debate «pausado y acordado» y coincide en que si hay actividades complementarias gratuitas y ayudas en comedores las familias trabajadoras podrían seguir conciliando.

Concapa y Ceapa también apuntan a la necesidad de un informe que valore educativamente si una jornada es mejor que otra.

El tipo de jornada impacta en la renta de las familias

Así lo señalan los expertos consultados, que consideran que una jornada intensiva afecta más negativamente a los colectivos vulnerables económicamente y a la brecha de género. Según un informe reciente de Esade tanto los hombres como las mujeres cuyos hijos se encuentran en jornada matinal presentan unos ingresos menores respecto a aquellos progenitores con hijos en jornada completa. Y dos tercios de la pérdida de ingresos recae sobre las mujeres cuando la jornada escolar es continua. Señala que la jornada escolar matinal se concentra en hogares de menor renta y en hogares de zonas rurales. A mayor nivel de renta del hogar, mayor es la probabilidad de una jornada completa, añade este organismo.

Ismael Sanz va más allá al explicar que la fatiga cognitiva tiene más impacto en colectivos desfavorecidos, que -en su opinión- están menos habituados a entornos con mayor grado de habilidades cognitivas. «Otro aspecto que influye en el aprendizaje de los alumnos es el nivel socioeconómico de los padres de los compañeros», indica el investigador de la URJC que avisa de que si un centro cambia de jornada continua a partida «puede provocar que familias de mayor nivel socioeconómico se vayan».

¿Cuál es el mapa actual? y ¿cómo están los países de nuestro entorno?

Actualmente cerca del 80 % de colegios e institutos de enseñanza pública tienen horarios intensivos y entre un 65% y 70% de concertados. Sin datos oficiales, las comunidades que menos colegios con jornada intensiva presentaban son Cataluña, País Vasco y Navarra. Murcia, Extremadura, Castilla La Mancha, La Rioja y Canarias presentan casi el 100% de colegios de Infantil y Primaria con jornada de mañana mientras que en Madrid ronda el 70% y la tendencia a generalizar este horario la siguen comunidades como Andalucía, Castilla y León, Galicia, Cantabria y Asturias.

Fuera de nuestras fronteras, Alemania, Austria, Reino Unido e Irlanda tienen jornada intensiva mientras que Francia lidera la jornada escolar partida.

Solución: ¿más recursos públicos?

La mayor parte de la comunidad educativa consultada tiene claro que más recursos públicos que financien comedores, actividades extraescolares y permitan prolongar la apertura de los centros puede ser la solución al problema de la conciliación. Algunos expertos también abren la puerta a estudiar compensaciones a los docentes por cambiar la distribución de sus horas y las asociaciones de padres demandan un oferta pública atractiva para los alumnos. «Todos estamos a favor de la igualdad de oportunidades y de la equidad en la escuela», remarca Gortazar.

El Gobierno central negocia con la Comunidad Valenciana sus discrepancias en tres apartados de la ley educativa

El Gobierno del Estado discrepa de tres apartados de la ley de la Generalitat Valenciana que regula la libertad educativa, por lo que se están llevando a cabo negociaciones en la comisión bilateral entre ambas administraciones que eviten un recurso de inconstitucionalidad.

REDACCIÓN / EFE Miércoles, 25 de septiembre de 2024

En concreto, el Gobierno central discrepa del artículo 14 de la ley aprobada el pasado 27 de junio por el PP y Vox en Les Corts Valencianes, referido a la exención de la evaluación y calificación del valenciano para el alumnado de zonas de predominio lingüístico castellano que lo soliciten. Tampoco comparte el contenido de la disposición adicional primera, sobre la educación plurilingüe en las enseñanzas de Formación Profesional, Formación de Personas Adultas y enseñanzas de régimen especial, según el cual la Conselleria determinará los supuestos de exención de evaluación del valenciano a personas que no lo hayan cursado con anterioridad. En tercer lugar, discrepa del contenido de la disposición adicional cuarta de esta ley, que regula situaciones excepcionales relativas al requisito lingüístico del profesorado y permite que el funcionariado de otras comunidades que pida una comisión de servicios en la Comunitat pueda obtenerla durante cuatro años sin acreditar conocimiento del valenciano.

Según la resolución del pasado 12 de agosto y que publican este miércoles tanto el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana como el Boletín Oficial del Estado, la comisión bilateral de cooperación Administración General del Estado-Generalitat ha acordado designar un grupo de trabajo que proponga una solución a estas discrepancias. Los recursos de inconstitucionalidad se pueden presentar en el plazo de tres meses desde la publicación de una ley, plazo que se amplía a nueve meses en el caso del Gobierno o las comunidades autónomas si se reúne la comisión bilateral para intentar un acuerdo mediante la modificación de contenidos de la norma que evite la interposición del recurso.

Por su parte, Compromís ha anunciado que 50 diputados del Congreso llevarán este miércoles al Tribunal Constitucional esta ley educativa, ya que un informe jurídico encargado por la coalición afirma que incumple 28

artículos de leyes superiores, como la Constitución, la ley educativa estatal o el Estatut d'Autonomía. Esta ley educativa deroga la ley de Plurilingüismo de 2018 para volver al modelo de las dos líneas (valenciano y castellano), permite la exención de la evaluación y calificación del valenciano en las zonas castellanohablantes y elimina el requisito lingüístico del profesorado en enseñanzas de Formación Profesional y régimen especial.

educational
INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

Andreu Navarra: "La escuela es una comunidad, no un mercado"

David Rabadà i Vives. 20 de septiembre de 2024

Conocí a Andreu Navarra en 2020 y todo fue muy rápido. Este joven escritor e historiador catalán nacido en Barcelona en 1981, parece un hombre del Renacimiento. El volumen de conocimientos que puedes escuchar de él denota una intensa carrera cultural. Licenciado en Filología Hispánica, obtuvo el Premio Extraordinario de Licenciatura y gozó de una Beca Predoctoral de Formación al Investigador de la Generalitat de Cataluña con la que se doctoró en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Luego ya no ha parado de publicar.

Podemos citar por ejemplo los ensayos *La región sospechosa*, *Aliadófilos y germanófilos en la cultura española*, *El Regeneracionismo*, *El Ateísmo. La aventura de pensar libremente en España*, *El espejo blanco. Viajeros españoles en la URSS*, *La Revolución Imposible. Vida y muerte de Andreu Nin* o *El Comunismo en España* entre otros muchos. También es autor de las novelas *Hojas* y *Una especie de aventura*. Ante todo este volumen de libros, que pasan de la veintena, cabe añadir su visión crítica y contrastada del sistema educativo vigente con libros como *Prohibido Aprender.*

Pero lejos de su carrera profesional, y cuando se le conoce personalmente, su conversación se convierte en sincera, rica y humana, una conversación que ha iniciado multitud de proyectos que todavía nos hacen de nexo. En 2020 le invitamos como ponente a las IX Jornadas de Secundaria. En breve, y durante una comida, se nos ocurrió coordinar un libro a varias manos denunciando el mal estado del sistema educativo nacional. Y dicho y hecho, el libro salió en 2022 con la colaboración de dieciséis expertos educativos de todo el país. Su título lo decía todo, *La Educación Cancelada*. Pero Andreu nunca está quieto y ahora nos ha sorprendido con un nuevo libro muy crítico sobre el empeoramiento de la enseñanza. El título vuelve a ser revelador, *Volver a Aprender*. Es necesario por tanto entrevistar a este culo de mal asiento que no para de poner en marcha grandes proyectos desde esta mente prodigiosa.

¿Qué te empuja a escribir tantos libros?

Me empujan los mismos libros. Es mi forma de vivir. Si un día no escribo me subo por las paredes. Soy grafómano. Es lo que hay.

Tu último libro, Volver a Aprender, se convierte en una nueva crítica al sistema educativo vigente. ¿Me podrías explicar el significado de su título?

El libro surgió de la necesidad de abandonar o superar los diagnósticos, que tenemos muchos y buenos, y empezar a proponer cosas, avanzar, pasar pantalla. ¿Qué cosas? Alternativas de izquierdas que rompan con la pesadilla pedagogista, que añade napalm al fuego del colapso educativo.

¿Cómo por ejemplo?

Por ejemplo, desdigitalizar la primaria, volver a enseñar literaturas, extender un modelo clásico y humanista a la escuela pública. Me he fijado mucho en la filosofía neoilustrada de Markus Gabriel. Pienso que vivimos atrapados entre opciones extremistas, por un lado el collonismo racista y machista, por otro la pseudoizquierda antiilustrada que en materia de educación va perdidísima y le hace el trabajo sucio al capitalismo nihilista.

¿Cómo se entiende, y en temas educativos, que la izquierda haga el trabajo sucio a la derecha?

Pues que las izquierdas sensatas europeas están hablando continuamente de «siliconización» de la escuela y aquí seguimos con propuestas muy sectarias de origen californiano que conllevan una privatización acelerada y aceleracionista, como si la revolución digital fuera un movimiento salvífico. Pero el progreso de una oligarquía no es el progreso de una sociedad y mucho menos un progreso ético. Ésta me parece que es la confusión más extendida hoy. En realidad, la siliconización es un monopolio que nos conduce a posturas poshumanas y semitotalitarias. Así lo están escribiendo Berardi y Sadin, y antes lo había afirmado Mark Fisher. No podemos seguir babeando y dejándonos despojar.

Dices en tu libro que la "falsa pedagogía" nos vende una utopía. ¿Qué ha sucedido con la pedagogía seria, la racional, la que funcionaba?

Ha quedado marginada y no tiene acceso a los medios ni visibilidad en buscadores y redes. Cualquier disidente que proponga poner un poco de sensatez a la reconversión económica digital es neutralizado y tildado de fascista o de ludita o de monstruo obsoleto. Las dictaduras, y el ciberpedagogismo son una dictadura de opinión llena de violencia simbólica, siempre operan igual: deshumanizando al disidente, al diferente. Sin embargo, casos como los de Evgeny Morozov, Diego Hidalgo o Marta Peirano nos pueden traer algo de esperanza.

Silicon Valley, que aparece varias veces en tu libro, tiene su origen en la década de los años 60 del pasado siglo. ¿Crees que este cambio de concepción tecnológica de las sociedades ha arrastrado también a la educación o ha sido un proceso cómplice a varios lados?

La siliconización es, claramente, una religión civil, con ingredientes muy diversos: cosmismo de origen ruso, nihilismo poshumano, aceleracionismo capitalista, reaccionarismo apocalíptico y milenarismo tecnológico. Nos anuncian un 'Nuevo Hombre' como todas las dictaduras, pero en realidad nos imponen unos productos y nos estrechan el futuro.

¿Cómo logran difundir esta idea por tantos estados?

Pues porque la siliconización californiana cuenta con un dispositivo propagandístico muy poderoso, casi invencible. El atractivo de esta propaganda masiva se alía muy bien con el ciberpedagogismo, y así hemos sustituido la pedagogía, el arte de educar y enseñar, por una propaganda monopolista privatizadora y antidemocrática.

Sugieres que una agenda sensata de izquierdas pasaría por la desdigitalización. ¿Cómo te lo planteas desde esa "escapatoria racional" a la que aludes en tu libro?

Habría que enseñar más tecnología, más ciencia básica y especulativa, más programación, más usos activos de la tecnología. Lo que estamos haciendo es producir usuarios a millones para que unos terceros hagan minería de datos inmoral. Como sociedad, no tenemos perdón. Ya es hora de educar para la ciencia, no para la sumisión tecnocrática y la dopaminización pasiva.

Yendo a tu trayectoria personal, ¿qué relaciones positivas establecerías entre tu crecimiento profesional con la formación educativa recibida en la escuela primaria?

Yo tuve maestros espectaculares en la escuela El Sagrer de Barcelona, y profesores excepcionales en el Instituto L'Alzina. Recuerdo leer a Espriu o J.V. Foix en la primaria, disfrutar del catalán y de la cultura en la escuela. Aún me sé poemas de Salvat-Papasseit de memoria. A veces tengo la sensación de que los gobiernos catalanes han lanzado la literatura catalana a la basura. Yo esto no lo puedo entender en modo alguno.

¿Y en secundaria?

En la secundaria, me impresionaron las clases de Literatura Española del siglo XX de Gloria Prado y el curso de Filosofía del profesor Jesús del Pozo. De alguna forma, todo lo que he podido pensar o escribir tiene este punto de partida.

Al respecto del actual sistema educativo, y si hubieras estado formado, ¿habría esto hecho mejorar o empeorar tu proyección profesional actual?

Lógicamente hubiera empeorado. La primaria me enseñó a leer, contar, pensar, y un montón de valores éticos. La base de la pizza. En secundaria llegaron los contenidos más avanzados: física, historia de la filosofía, poemas, teatro… Hice de actor y escritor embrionario. Quizás fui muy afortunado, además con muchos amigos que conservo íbamos a la calle a intercambiar «cassettes» de punk y «heavy». Tengo la sensación de que estamos abandonando la juventud a una soledad nihilista que sirve a intereses turbocapitalistas, quiero decir tecnofeudales. Somos los adultos quienes manipulamos e imponemos el Estándar Digital.

¿Qué piensas de la juventud que sube?

Pues no pienso que la juventud acepte ese estado de las cosas. Pienso que los jóvenes serán mejores que nosotros porque los dirigentes de hoy y la gente que tiene mi edad mostramos un cinismo público y unas negligencias vergonzosas. Desertar de la educación es la forma más rápida de degradar una democracia. Igualmente, para superar la post democracia mercado deberíamos exiliar a todas las propagandas cibernihilistas para centrarnos en las personas y el conocimiento.

¿Pueden los alumnos aprender por sí mismos con docentes como guías?

El falso alumnocentrismo actual no es más que mercado de aplicaciones y retroctecnología diseñada para degradar a las mayorías populares y a la ciudadanía sin rostro condenada a no salir de su gueto. En otras palabras, el pedagogismo competencial está diseñado para lumpenizar a nuestras sociedades.

Viendo tu camino profesional, ¿cómo crees que debería mejorarse el actual sistema de enseñanza?

Modelo clásico y neoilustrado en toda la red pública. Cambio de estructura económica, fin de la descarada segregación por niveles económicos en nuestro país. Literaturas e Historia, desde primaria. Regreso al

pensamiento teorético y científico y entrenamiento de la atención y capacidad de abstracción. Desdigitalización de la primaria. Fin de la dictadura pedagogista, es decir, pluralismo metodológico, extirpación de conceptos pseudocientíficos como DUA o Inteligencias Múltiples. Fin de la financiación millonaria de fundaciones intrusistas: ningún dinero público fuera de la Pública. Inclusión real, con personal especialista fijo y todos los refuerzos necesarios, refuerzos que actualmente están siendo recortados. Una pública cara y de lujo para todos, sin solucionismos digitales reaccionarios, no la ruina recorte de hoy. Cambios drásticos en las carreras de Magisterio. Ah, muy importante: currículos basados en materias y no en competencias, currículos progresivos, estructurados, inteligibles; dignificación de la profesión docente, fin de la prestidigitación sectaria del pedagogismo más tronado. Enseñar y aprender no son cosas propias de fascistas, al revés: si quieres organizar una dictadura lo primero que han hecho las burocracias totalitarias es borrar el conocimiento para practicar una ingeniería social abusiva y someter tanto a las mayorías sociales como a las disidencias de mañana.

Pero las ideologías suelen ser una parte de nuestra persona, y bajo una perspectiva utópica, ¿cuál sería tu deseo para el entorno personal o nacional en el que vives?

Me gustaría que buena parte de nuestra izquierda dejara la retórica declarativa y los tópicos, y abandonara el sermón neocalvinista para combatir de verdad el gran problema contemporáneo en Occidente ahora mismo: el Tecnofeudalismo. Hay demasiadas personas que dicen que son republicanas y en realidad lo que son es carlistas, con un discurso demasiado provinciano, meramente irritativo. Mira lo que está pasando con la vivienda, mira lo que está pasando con los populismos racistas y el pedagogismo extractivo. ¿Cómo conjuramos el miedo que generan los medios que sirven a las políticas que liquidan los espacios públicos? Reconstruyendo comunidades. La escuela es una comunidad, no un mercado. El alumnado no puede seguir siendo una mercancía o cantera de ciberproletariado. Hemos vendido la escuela a gigantes del catering y vendedores de aplicaciones. No me gusta esta necropolítica de la cibervigilancia ni el pillaje descarado actual. Servicios públicos, dignidad política y laboral. Que en Catalunya vuelva a haber una izquierda centrada en problemas económicos, entre otros muchos, sería muy buena cosa.

Los docentes: víctimas del *gaslight* OPINIÓN

Hacer **gaslight** *a alguien consiste en manipularlo psicológicamente para que acabe cuestionando su propia capacidad para gestionar su equilibrio mental*

Josep Otón. 23 de septiembre de 2024

A todas luces, la situación de la educación no es buena. Aun así, la Administración se reafirma en sus postulados sin asumir ninguna responsabilidad por sus decisiones y hace recaer sobre los docentes la culpa de los malos resultados alegando su falta de formación, de preparación y de motivación. Este discurso ha calado en la opinión pública y muchos docentes sufren en los despachos de dirección, un acoso que los especialistas han denominado *gaslight*.

El significado del término *gaslighting*, que se podría traducir literalmente como “hacer luz de gas a alguien”, sería “intentar que alguien dude de su razón o juicio mediante una prolongada labor de descrédito de sus percepciones y recuerdos”. Es decir, hacer *gaslight* a alguien consiste en manipularlo psicológicamente para que acabe cuestionando su propia capacidad para gestionar su equilibrio mental.

El término procede de la película *Gaslight*, dirigida en 1944 por George Cukor. Está basada en basada en una obra de teatro de Patrick Hamilton estrenada con el mismo título. En cambio, en España la película se presentó como *Luz que agoniza*. Los protagonistas son una pareja de recién casados, Paula y Gregory, interpretada por Ingrid Bergman y Charles Boyer.

Los jóvenes esposos se instalan en una casa de la Inglaterra victoriana, herencia de una tía recientemente fallecida. Allí sucede un fenómeno misterioso: las luces de las lámparas de gas cambian su intensidad sin explicación alguna. Ahora bien, este acontecimiento irrelevante afecta a Paula y le genera mucha ansiedad porque su esposo le hace creer que el fuego sigue brillando con la misma intensidad que antes. Solo ella percibe las variaciones y duda de lo que ve.

Además, se siente aterrorizada al escuchar por las noches ruidos extraños procedentes del desván. Parece que solo ella los oye. Así mismo, desaparecen de la casa cuadros y joyas, y su marido le hace creer que ha sido ella quien se los ha llevado, aunque ya no se acuerde. Tampoco ayuda el hecho de que tanto Gregory como las criadas le digan que todo lo que vive es fruto de su imaginación y que le insistan en que su madre falleció en un manicomio por un trastorno parecido.

En realidad, las oscilaciones de la luz, los ruidos, las desapariciones y los cuchicheos no eran imaginaciones de Paula. Era víctima de actos orquestados por su marido para volverla loca y hacerse con su fortuna.

De esta película ha derivado el término *gaslighting* para describir una técnica desestabilizadora que genera dominación. Se trata de una modalidad de *mobbing*, de un abuso emocional ejercido por individuos con personalidad narcisista. Alimentan su autoestima y su supremacía al provocar inseguridad y confusión en la víctima, poniéndola deliberadamente al límite hasta hacerla dudar de su capacidad y de su equilibrio mental.

Cuando la víctima se queja y expresa: “lo que me dijiste me hizo daño”, el abusador distorsiona la realidad y responde: “yo nunca dije eso, te lo estás inventando” y así planta la semilla de la duda.

O bien, la víctima se lamenta: “cuando hiciste tal cosa me sentí muy mal”, a lo que el abusador, haciendo gala de su nula empatía, responde cínicamente: “eres demasiado sensible, solo era una broma” para tratar de convencer a la víctima de su flaqueza emocional y de su percepción errónea de los hechos.

La víctima también puede reaccionar y defenderse con vehemencia, pero entonces obtiene como respuesta: “eres un exagerado”, “te ahogas en un vaso de agua”, “tu reacción es desproporcionada”, “eres demasiado agresivo”, por lo que, en vez de seguir por la vía de la confrontación y la autoafirmación, puede acabar dudando de su criterio y claudicar.

Este fenómeno propio de las relaciones interpersonales puede ser trasladado a las relaciones institucionales, en concreto, al mundo de la enseñanza. ¿Acaso no se hace recaer sobre los docentes la responsabilidad de los malos resultados académicos? ¿No se les culpa de estar poco formados, de no trabajar lo suficiente y de tener demasiadas vacaciones? ¿No es una forma de degradación decir que ya no son transmisores de conocimiento?

Mientras tanto, ¿las Administraciones y los gurus de la innovación no pecan de narcisismo mesiánico y de autocondescendencia al autoafirmarse continuamente sin reconocer el menor ápice de error? ¿No es un ejercicio de despotismo desacreditar constantemente al profesorado al hacerle creer que la realidad del aula no es tal como la percibe?, ¿al sugerirle que no tiene criterio para diagnosticar qué está pasando?, ¿que es una broma cuando se trata de una falta de respeto o, peor aún, de una agresión?, ¿al tergiversar los hechos afirmando que lo resultados son buenos cuando son pésimos?, ¿que él es el responsable de lo que sucede con los alumnos?, ¿que son unos exagerados con sus demandas?

No haremos un spoiler de la película, pero sí diremos que estas situaciones cambian al iluminarlas, al aportar objetividad, al confrontarlas con el sentido común. Mientras tanto, como la realidad no se adecúa a las ensoñaciones de algunos iluminados se opta por denigrar a miles de profesionales haciéndoles creer que su percepción de la educación no es real, que cuanto sucede es culpa suya, que son emocionalmente frágiles y eso les incapacita para “gestionar el aula”, que no trabajan lo suficiente -es decir, son vagos- y no captan la bondad de los nuevos paradigmas educativos.

Esto es, sencillamente, maltratar. Tienen que someterse a tratamiento psicológico los abusadores, no las víctimas.

Dispositivos móviles en los centros educativos: ¿prohibir o reflexionar? OPINIÓN

El auge global de las medidas legislativas favorables a la prohibición de los móviles en los centros educativos choca con algunas voces críticas que plantean una reflexión más profunda

Enrique Benítez Palma. 25 de septiembre de 2024

Durante los últimos meses del curso pasado se habló con insistencia de la necesidad de prohibir el uso de los móviles en colegios e institutos; sin embargo, en el inicio del curso escolar 2024/2025 parece que el interés por este asunto se ha desvanecido. No obstante, las iniciativas administrativas no han cesado en todo el mundo, propiciando un debate entre los actores del sistema educativo (profesorado, familias y alumnos), las autoridades del sector y los expertos de la academia, del que se pueden extraer algunas ideas y conclusiones de interés para su aplicación práctica y real.

En España, el Consejo Escolar del Estado (CEE) ya hizo en enero de 2024 unas propuestas interesantes sobre el uso de dispositivos móviles en centros educativos no universitarios. En ese documento base, de dos páginas, ya se reconocía la contradicción entre el objetivo cierto de conseguir el aumento de las competencias digitales de la población -lo que invita a introducir y utilizar herramientas tecnológicas en las aulas- y los problemas derivados de “la utilización inadecuada de dispositivos móviles de uso personal”. Este primer documento abrió la puerta a otro posterior, de 18 de junio (El uso de dispositivos móviles en la educación del siglo XXI), que describe los beneficios educativos del uso de dispositivos móviles; propone la formación sobre su uso correcto para el alumnado y sus familias; pone el foco en los proyectos educativos de cada centro, y en la regulación diferenciada por etapas educativas; y esboza unas oportunas preocupaciones iniciales sobre la inevitable irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación.

En fechas más recientes (septiembre), ha sido la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) la que ha recordado las “responsabilidades y obligaciones de la utilización de dispositivos digitales móviles en la enseñanza infantil, primaria y secundaria”. Se trata de un texto pedagógico, instructivo y muy útil, que recuerda todas las obligaciones derivadas del cumplimiento de la legislación de protección de datos -que afecta a los centros educativos, pero también a las empresas que ofrecen sus aplicaciones comerciales en el ámbito conocido como EdTech, y que propician “tratamientos colaterales” de ciertos datos de carácter personal, sin conocimiento ni consentimiento de las personas afectadas ni de los responsables de los centros educativos.

Esta ausencia de respeto por la privacidad de los principales proveedores de aplicaciones de uso educativo merecerá otra entrada próxima en *Educational Evidence*.

La AEPD dedica en este reciente documento algunas páginas al uso de dispositivos móviles en los centros educativos, recordando la legislación autonómica existente y esbozando las diferentes situaciones que podrían darse, incluyendo las posibles sanciones derivadas del incumplimiento de la normativa, que en el caso de los alumnos de los centros públicos de las Comunidades Autónomas que han regulado sobre esta materia son más bien de carácter disciplinario que económico (retirada del dispositivo, posible expulsión del centro y otras). Cabe preguntarse, como se verá más adelante, si no se producirán conflictos entre el profesorado y los alumnos de más edad cuando se necesite retirar o requisar los dispositivos móviles, y si la aplicación de la norma será pacífica o no.

El triunfo de las medidas prohibicionistas parece avalado por un amplio consenso social, sobre todo por parte del profesorado y las familias. Diversas experiencias parecen demostrar el aumento de la atención en clase y la disminución de incidentes de convivencia escolar, así como la reducción de episodios de acoso escolar a través de las redes. Sin embargo, otras investigaciones se quejan precisamente de la falta de evidencia para tomar una medida tan drástica, y proponen medidas menos restrictivas para abordar este complejo asunto. Una de las opiniones discordantes más críticas la plantea Manuel Area Moreira, de la Universidad de La Laguna, que propone “más educación y menos prohibición”, y habla de “la contrarreforma digital de la educación”, definida como “la reacción proteccionista ante los efectos negativos de las tecnologías sobre la infancia, adolescencia y juventud, cuya respuesta es prohibir o coartar su utilización en los escenarios educativos”. Se trata, entonces, de “un planteamiento contradictorio pedagógicamente, y que agazapa una mirada conservadora y a veces nostálgica sobre la educación”. Su posicionamiento interpela a la comunidad educativa, ya que defiende que “el negacionismo o prohibicionismo digital plantea el debate sobre la tecnología y la educación de modo simplista o maniqueo, reduciéndolo a discutir sobre si [esa relación] es beneficiosa o perjudicial”, como si el contexto o los casos de uso no importaran. La adecuada alfabetización digital de estudiantes y familias, el fomento del pensamiento crítico y la creatividad, la ejemplaridad de los padres en el hogar o la enseñanza activa más allá de la mera recepción de “contenidos disciplinares” son, muy resumidas, algunas de las propuestas de este profesor. Merece la pena leer su capítulo (Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación) dentro del libro (en acceso abierto) titulado “Didáctica y Tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos”, de Miriam Kap (compiladora).

Un debate similar ha tenido lugar en el Reino Unido, donde el anterior gobierno conservador apostó por la prohibición de los móviles en las escuelas. Así, en febrero de 2024 publicó una guía para que cada escuela diseñara sus propias políticas de uso de los móviles, y un “toolkit” para que los centros educativos comunicaran con eficacia al conjunto de la comunidad escolar la posible prohibición, su gestión y sus consecuencias. Algunos de estos consejos para los directivos educativos pueden ser útiles para los centros españoles, ya que las autoridades británicas plantearon desde la necesidad de comenzar con períodos cortos de prueba, para ver la reacción de estudiantes y familias, hasta la utilización de todo tipo de mecanismos de comunicación con las familias (correos electrónicos, newsletters, reuniones presenciales, tutorías, etcétera) para garantizar una buena puesta en marcha de la medida, con el apoyo de las familias, minimizando la resistencia de los afectados, los alumnos.

No es tan fácil la prohibición de los móviles en las escuelas, por muchos motivos. Hay familias que desean estar conectadas con sus hijos; hay profesores que han utilizado con éxito los móviles para enganchar a sus estudiantes a las tareas de clase y mejorar su aprendizaje; pueden darse situaciones de alarma (como los demasiado frecuentes tiroteos en los Estados Unidos) que requieren de una comunicación constante con los estudiantes; o puede haber alumnos con necesidades educativas especiales que sí que necesitan llevar con ellos su dispositivo móvil. Por no hablar de las encuestas que revelan el uso abusivo de los móviles fuera de los centros escolares, ante la pasividad o aquiescencia de las propias familias, cómodas mientras sus propios hijos no les molesten. La sociedad debe reflexionar sobre la contradicción que supone exigir la prohibición del uso de móviles en la jornada escolar, al tiempo que no se ponen límites a su uso fuera de ella.

Una encuesta telefónica realizada en Escocia al profesorado de secundaria, en febrero de 2024, proporcionada señales de alarma ante la situación en las escuelas. El 92% de los encuestados afirmaron sufrir interrupciones en sus clases por el uso inadecuado de los móviles por parte de sus alumnos; el 75% contestó que las interrupciones se daban en todas o casi todas sus clases; en el 72% de los centros educativos existían políticas internas conocidas sobre el uso de los móviles, pero sólo el 9% de los profesores valoraron como efectivas o muy efectivas dichas políticas internas. El 59% del profesorado participante en la encuesta estaba de acuerdo con la prohibición total o parcial (en clase) del uso de dispositivos móviles en los centros educativos. Aunque no existe una encuesta similar en nuestro país, se puede conjeturar que sus resultados serían parecidos, o incluso más alarmantes.

Ante las medidas prohibicionistas británicas, profesoras como Sonia Livingstone, Miriam Rahali y Beeban Kidron (*London School of Economics*) han planteado algunas cuestiones de interés. Para empezar, la contradicción entre las guías que animan a las escuelas a prohibir el uso de móviles y la propia Estrategia Nacional de EdTech, que vela por la utilización didáctica de las nuevas tecnologías y la actualización tecnológica de los estudiantes para su mejor inserción en el mercado laboral. En pleno mundo digital, cuando

las relaciones con instituciones públicas y empresas privadas son ya online, no parece apropiado que el sistema educativo no forme parte de la alfabetización digital. De esta contradicción son muy conscientes los propios profesores, las familias y los alumnos. Señalan también las autoras la ausencia de evidencia sobre los efectos de las prohibiciones en el aprendizaje y en la mejora del comportamiento, pese a reconocer que existe una demanda pública a favor de la prohibición. Y proponen la incorporación al currículum de materias relacionadas con la alfabetización digital, las habilidades digitales y la necesaria capacidad de análisis sobre los riesgos derivados del uso de los dispositivos móviles en el aula, y fuera de ella.

Quizás el país donde el debate sea más vivo sea Estados Unidos, donde al menos 13 Estados han aprobado leyes restrictivas o prohibitivas, mientras que en California está a punto de aprobarse la llamada Phone-Free Schools Act, que va a requerir a todos los centros educativos del Estado a implementar sus propias políticas internas de uso de los dispositivos móviles antes del 1 de julio de 2026. En el ámbito anglosajón se tienen en cuenta las peculiaridades locales, o incluso individuales, de los centros, que pueden adoptar políticas más rígidas o más flexibles en función de su tamaño, entorno socioeconómico, formación del profesorado, y otras variables. Entre la restricción y la prohibición cabe una amplia escala de tonos.

Lo más relevante del caso estadounidense es una encuesta del Pew Research Center publicada en junio de 2024, que aportaba un par de datos de interés. El primero, relacionado con el cumplimiento de las normas legislativas y de las políticas internas: en secundaria, un 60% del profesorado anticipaba que iba a ser difícil velar por su cumplimiento (*enforcement*), un factor del que se ha hablado poco en España. El segundo dato de interés tiene que ver con las respuestas de los estudiantes: para el 70% de los estudiantes, los móviles tienen más ventajas que inconvenientes. Una respuesta que revela la profunda contradicción social existente, ya que apenas se ponen límites al uso privado de los móviles entre los menores de edad, que pasan horas y horas atentos a sus pantallas, al tiempo que se pretende que durante las clases ese vínculo -que es un vínculo con su mundo- desaparezca.

En definitiva, y como han resumido los profesores Christian Montag y Jon D. Elhai, existen argumentos a favor y en contra de la prohibición de los móviles en los centros educativos. A favor de la prohibición mencionan la disminución de las distracciones en clase y la mejora del rendimiento educativo; el aumento de la actividad física en horario escolar; el crecimiento de las interacciones personales y el aprendizaje a gestionar el aburrimiento, que puede conducir a utilizar más la imaginación y la creatividad. Respecto a los argumentos en contra, destacan que las familias no se podrían comunicar con sus hijos; que de hecho las mentes de los jóvenes deben prepararse para un mundo lleno de distracciones; los costes de cumplimiento (costes económicos de los armarios para depositar los móviles al llegar a los centros educativos) y, finalmente, que una prohibición de estas características choca con los ideales de sociedad abierta y libre. No en vano, en el título de su artículo se preguntan si necesitamos un “uniforme digital escolar”. Buena pregunta que merece una respuesta a la altura.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

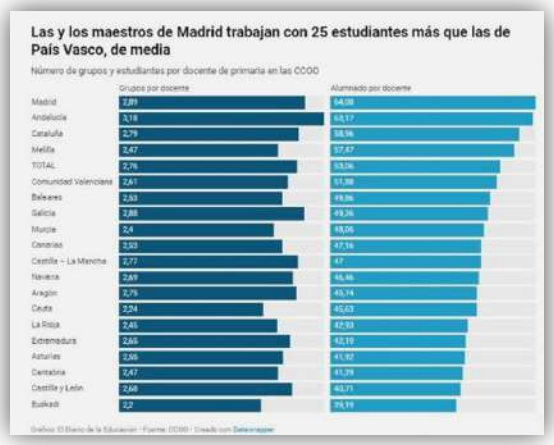
Las ratios y la falta de personal empuja al profesorado a hacer cientos de horas extras al año

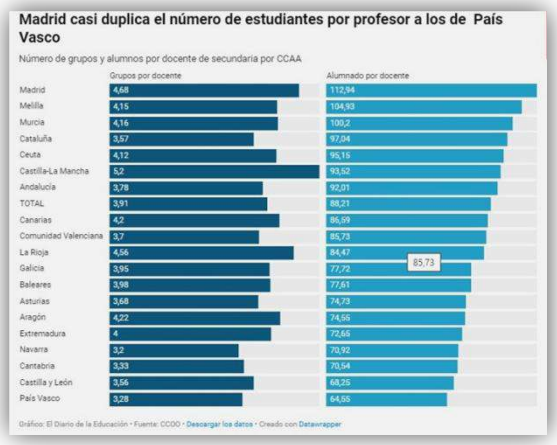
Comisiones Obreras ha publicado su informe anual de inicio de curso, esta vez, centrado en las condiciones laborales del profesorado, desde el número de estudiantes y grupos que tiene cada docente, hasta la carga horaria.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 19/09/2024

Que la disparidad es la reina en cuanto a la comparación entre comunidades autónomas es algo que todo el mundo más o menos sabe. Hay muchos colectivos y partidos que hablan del hecho de que España cuenta con 17 sistemas educativos, pero suelen referirse a los resultados académicos de las y los estudiantes. Pocas o ninguna vez se mira a cuáles son las condiciones generales de las y los docentes, de primaria y secundaria, en las autonomías.

CCOO ha hecho público su habitual estudio de inicio de curso en el que ha puesto el ojo en la situación laboral del colectivo en la enseñanza obligatoria. Uno de los datos que ha analizado el sindicato es la carga de trabajo del profesorado, entendida como el número de clases que han de atender de media, así como el número de estudiantes que tienen a su cargo. Las diferencias territoriales casi se duplican entre quienes menos y más alumnado han de tratar.



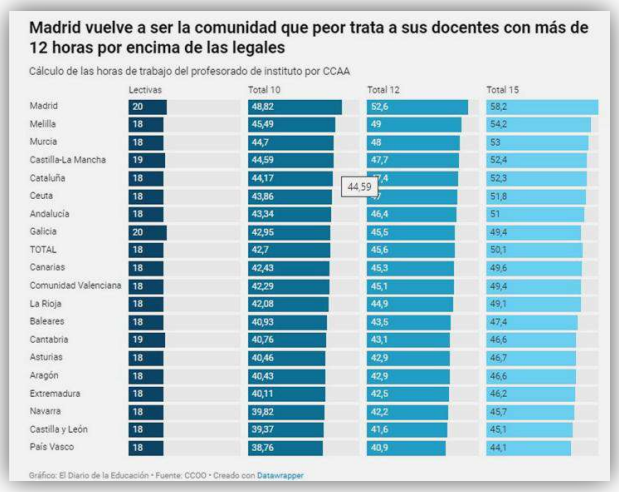


En su informe, CCOO explica cómo se ha hecho el cálculo para que aparezcan estas cifras. De modo que han calculado el número medio de grupos a los que da clase cada docente en cada etapa educativa. El resultado lo multiplicaron por el número medio de estudiantes por grupo. Tengo en colegios como institutos se ha hecho una media ponderada de estudiantes en las diferentes etapas: infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP.

El sindicato avisa de que se trata de medias porque la realidad en unos centros y en otros, por diferentes circunstancias, pueden ser muy diversas.

Horas de dedicación

El sindicato ha realizado una suerte de ficción horaria para ver cuánto de más se extiende la jornada laboral del profesorado más allá de las 37.5 horas -30 de permanencia y siete y media de libre disposición- El cálculo lo ha hecho teniendo en cuenta las entre 23 y 25 lectivas, según la autonomía, en primaria y las 18 y 20 en secundaria. A estas se suman las exclusiva (primaria, 5 horas, salvo Aragón que tiene 6), las de trabajo administrativo (2 horas en ambas etapas), las de preparación (2 horas igualmente), las guardias de secundaria (3 horas), las de reuniones de secundaria (3 horas).



La suma para primaria de estas horas viene a ser entre 31 y 33 horas semanales en primaria. De ahí hasta las 37,5 quedaría el tiempo que el docente ha de utilizar fuera del centro para preparar materiales, corregir trabajos y exámenes. En secundaria estarían entre las 25 y las 27 horas semanales. Quedarían de 12,5 a 10,5 horas más para el resto del trabajo.

El sindicato plantea tres escenarios posibles, en los que cuenta 10, 12 y 15 minutos semanales por estudiante para la preparación de clases y materiales y corrección de deberes y exámenes.

Según estos cálculos, nuevamente Madrid despunta como la autonomía en la que más horas ha de echar cada docente fuera de las aulas (por culpa de unas ratios peores y de mantener hoy día las ratios máximas impuestas en los recortes de 2012), frente a País Vasco que, en el mejor de los escenarios, ***solo*** se pasa una hora sobre las 37,5.

En el caso de la secundaria, las cosas no cambian mucho. Madrid vuelve a encabezar el ranking de las autonomías como aquella en la que más horas de trabajo extraordinario han de hacer sus docentes. En la otra punta, de nuevo, País Vasco.

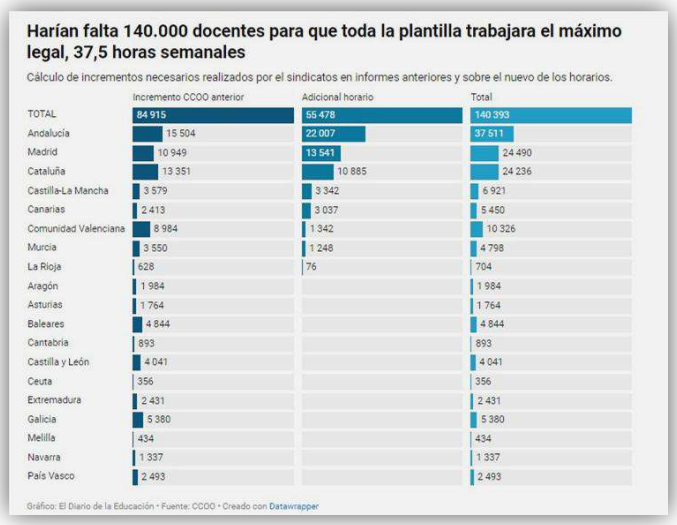
La solución del sindicato pasa por el aumento de las plantillas y la reducción de las ratios para que así el profesorado pueda dedicar la mayor cantidad de tiempo posible a las labores que tienen que ver con la enseñanza, más allá de las horas lectivas.

En informes anteriores, CCOO había calculado como necesario un incremento de las plantillas en cerca de 85.000 docentes repartidos entre las comunidades autónomas. Con el nuevo estudio realizado sobre las horas que han presentado, la cifra es mucho mayor y asciende hasta los 140.000 efectivos.

Profesorado extra

Tres comunidades autónomas destacan por el déficit de docentes con mucha diferencia: Andalucía, Madrid y Cataluña. Los tres sistemas educativos más grandes del país adolecen de una falta de profesorado que va desde los 24.000 a los 37.000 efectivos.

Esta cifra sale de los cálculos previos del sindicato sobre necesidades de personal para una bajada de ratios y educación más personalizada y del cálculo de las horas extraordinarias que maestras y profesores están haciendo hoy en día.

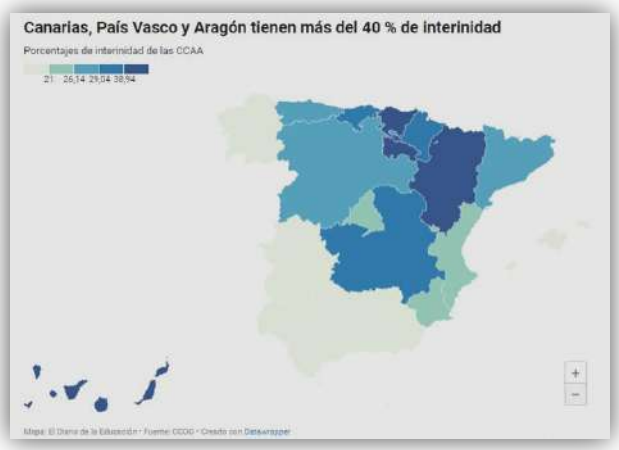


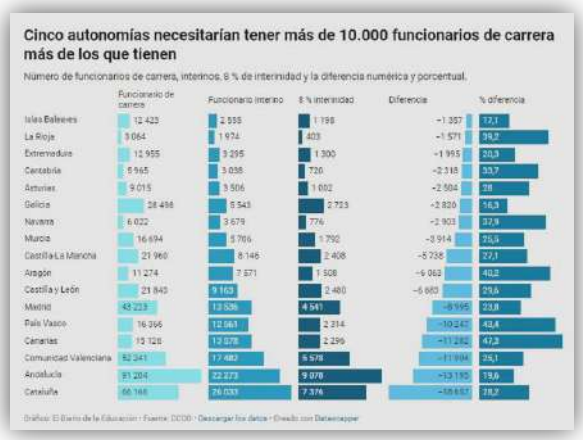
	Incremento CCOO anterior	Adicional horario	Total
TOTAL	84 915	55 478	140 393
Andalucía	15 504	22 007	37 511
Madrid	10 949	13 541	24 490
Cataluña	13 351	10 885	24 236
Castilla-La Mancha	3 579	3 342	6 921
Canarias	2 413	3 037	5 450
Comunidad Valenciana	8 984	1 342	10 326
Murcia	3 550	1 248	4 798
La Rioja	628	76	704
Aragón	1 984		1 984
Asturias	1 764		1 764
Baleares	4 844		4 844
Cantabria	893		893
Castilla y León	4 041		4 041
Ceuta	356		356
Extremadura	2 431		2 431
Galicia	5 380		5 380
Melilla	434		434
Navarra	1 337		1 337
País Vasco	2 493		2 493

Temporalidad

CCOO ha repasado también los datos de temporalidad. Una situación que debería estar casi solucionada a tenor del acuerdo firmado con Gobierno en 2021 y que obligaba a las administraciones educativas ha reducir la interinidad la 8 %. Según el sindicato, en el conjunto del estado, en estos años, el porcentaje ha pasado del 29 % al 27 %.

Las diferencias autonómicas vuelven a ser muy grandes, a pesar de lo cual, ninguna comunidad se acerca al objetivo del RD 270/2022. La que menos porcentaje tiene es Galicia, con el 16,3 % y la que más es Canarias, con casi un 50 %.





La situación de algunas comunidades autónomas como Canarias, País Vasco, Aragón y La Rioja sorprende, con porcentajes de interinidad de entre el 40 y el 47 %. Aún así, la que menos tiene, Galicia, está en el doble de la tasa del 8 % acordada entre Gobierno y sindicatos hace tres años.

El relevo generacional del profesorado, un problema a la vuelta de la esquina

España tiene un porcentaje del 7,4 % de docentes menores de 30 años desde la educación infantil hasta la secundaria postobligatoria. Sin embargo, el de mayores de 50 está por encima del 30. En algunas comunidades como Galicia, supone la mitad de su profesorado.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 24/09/2024

El problema es global. El número de profesorado joven, por debajo de los 30 años según los datos de la OCDE, es pequeño. La población docente envejece y se acerca a la edad de jubilación y el reemplazo con profesionales más jóvenes cada vez es más complicado.

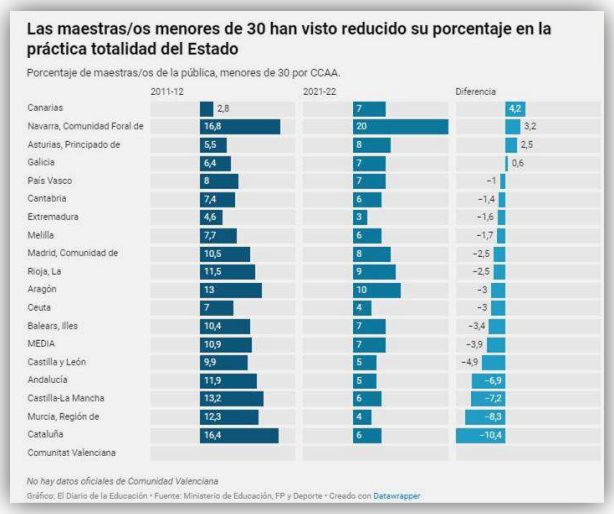
Según los datos de Panorama de la Educación 2024 publicados hace unos días, en los últimos diez años España ha mejorado levemente su situación al haber aumentado 1,2 puntos porcentuales la tasa de docentes por debajo de los 30 años. El doble del incremento en la UE y cuatro veces mayor que el de la OCDE.

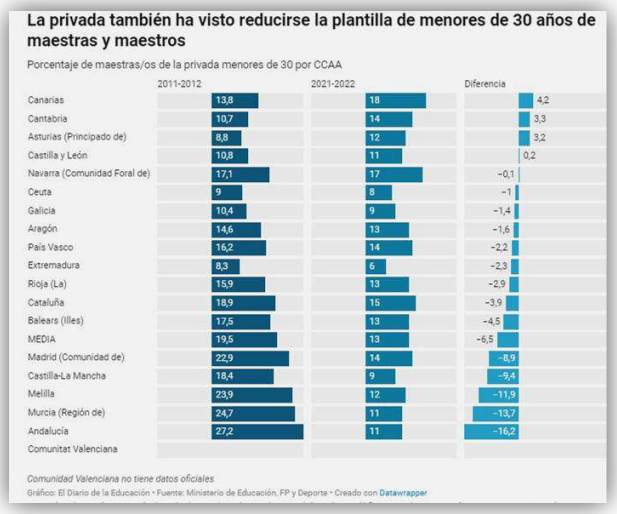
Y es que en el 40 % de los países que han participado en el estudio han visto menguada la cifra de jóvenes que acceden a las aulas para enseñar en esta década. La bajada más acentuada es la vivida por Chile, con una pérdida de 7,7 puntos porcentuales. O la de Brasil con casi cuatro puntos. En la otra punta de la estadística, según el informe de la OCDE se encuentran países como Colombia, que gana casi 10 puntos; Irlanda, con un incremento de 7.4; Noruega, con 6,6 putnos, o Japón, con 5,4.

En el caso de España, las diferencias en los porcentajes de docentes jóvenes entre etapas no son muy elevadas, hay un porcentaje bajo de profesores menos de 30 años en primaria y secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria.

La OCDE resume las causas de estas diferencias, para el común de los países estudiados, en que cuanto más elevado dentro del sistema educativo, más años de formación inicial hay que hacer y más tarde se comienza a enseñar. Pero también el hecho de que en no pocos países las personas más jóvenes abandonan la enseñanza “debido al agotamiento, a la necesidad de compaginar una gran carga de trabajo con las responsabilidades parentales, a la escasa autoeficacia en la gestión de las clases y a la sensación de aislamiento”.

Héctor Adsuar, secretario de pública de la Federación de Enseñanza de CCOO señala que en la pública el porcentaje de jóvenes es menor que en la privada, fundamentalmente por el hecho de que en la primera hay que pasar por un proceso de concurso oposición que implica tiempo de estudio, así como la necesidad de tener una cierta experiencia para ser competitivo cuando se quiere optar a una plaza.

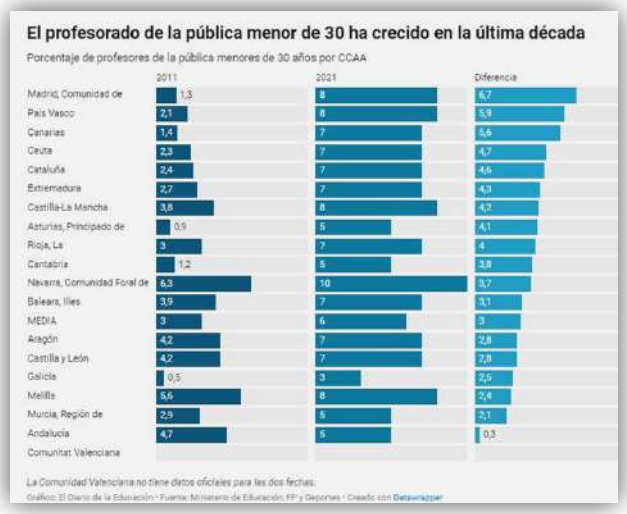


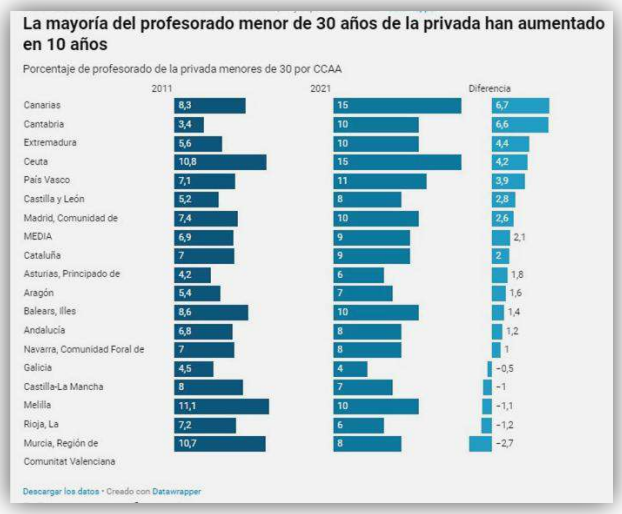


Según los datos del Ministerio de Educación, las diferencias según CCAA son altas. También las hay entre el profesorado de la pública y el de la privada. Entre los cursos 2011-2012 y 2021-2022 la media de las y los maestros menores de 30 años descendió en cuatro puntos porcentuales, del 11 al 7 %. En este periodo hubo variaciones importantes, mientras que Canarias ganó efectivos jóvenes (del 2,8 al 7 %), Cataluña, en el otro extremo, perdió 10 puntos y se quedó en un 6 % en ese curso.

Algo parecido ocurrió con la plantilla de la privada. Canarias ganó esos cuatro puntos porcentuales, pero partía en este caso de casi un 14 % y alcanzó el 18 %. En la otra punta, sin embargo, la educación privada perdió 16 puntos porcentuales, y pasó de un 27 a un 11 %.

En el profesorado de secundaria las cosas son diferentes, puesto que tanto en la pública como en la privada, el porcentaje global de docentes menores de 30 años ha aumentado en todas o casi todas las comunidades.





Mayores de 50

El profesorado más mayor ha disminuido en educación primaria, pero ha crecido en las dos etapas de secundaria.

La escasez de profesorado es un problema que está empezando a ser importante en algunos países del mundo. Sobre todo en ciertas ramas y etapas. Las salidas laborales diferentes a la enseñanza pueden ser más atractivas por el salario, así como por el resto de condiciones de trabajo.

En cualquier caso, como señala la OCDE en su más reciente informe “un mayor porcentaje de docentes de edad más alta (con un mínimo de 50 años) implica un gran número de jubilaciones inminentes, lo que podría agravar la escasez actual de escasez de profesorado en algunos países”.

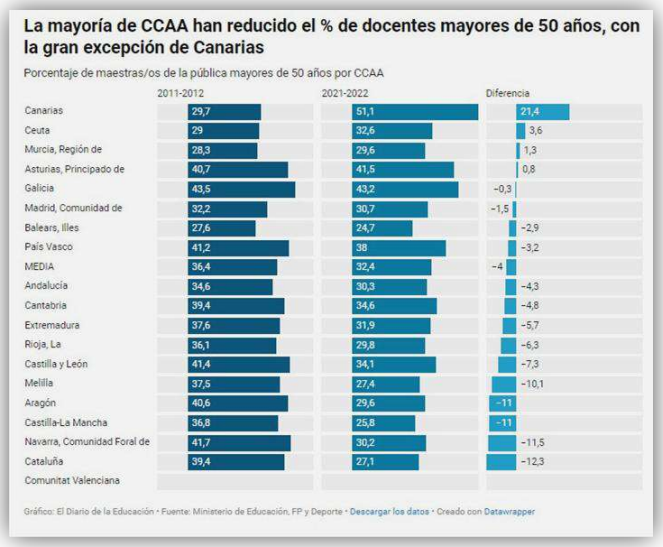
Algo más de un tercio del profesorado de primaria en la OCDE es mayor de 50 años. El 33, 6 %, un par de puntos más que hace una década. El 36,2 % lo es en secundaria obligatoria, mientras que en la postobligatoria asciende hasta el 40,7 %. Los porcentajes en España, respectivamente, son del 29,7, el 38,4 % y el 38, 2 %.

Según los datos del Ministerio de Educación, las y los maestros de primaria de más de 50 años han disminuido en la mayor parte de las comunidades tanto en la pública como en la privada en los últimos 10 años, del curso 2011 al 2021.

Los datos del Ministerio para el personal mayor de 50 años de la pública no son especialmente buenos. Más de un tercio del total están cerca de la edad de jubilación. Con cuatro puntos porcentuales menos que hace una década, pero aún así con 32,5 %.

Una de cada cuatro maestras y maestros de la privada también está por encima de esta edad, según los datos de 2021-22. Bien es cierto que la cifra ha mejorado desde el 29 % de una década atrás.

De nuevo, las diferencias autonómicas son grandes. Mientras que Cataluña ha reducido el porcentaje de maestros mayores en la pública hasta el 27 %, en Canarias ha aumentado en 20 puntos, hasta superar a uno de cada dos profesionales de primaria. Galicia (43 %) y Asturias (42,5 %) le siguen a cierta distancia.



En la enseñanza privada los datos son algo mejores. País Vasco es el territorio con peores datos (34 %), seguido por Extremadura (aunque ha pasado del 42 al 32 %) y Cataluña, que ha pasado del 26 al 32 también.

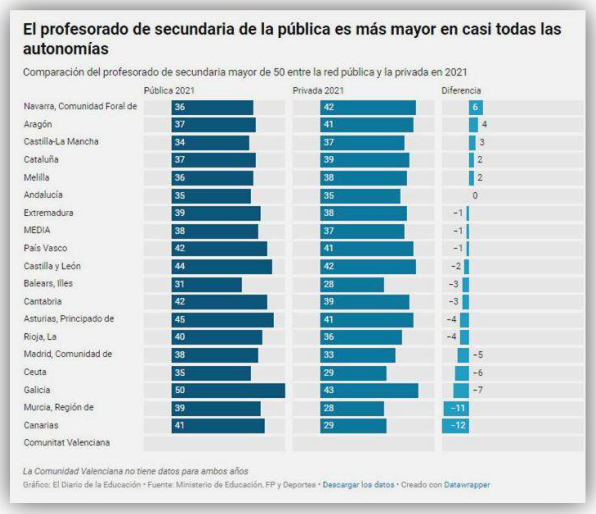
Héctor Adsuar tiene claro que es necesario rejuvenecer las plantillas y para ello pone el acento en dos posibilidades. Por una parte, “hacer atractiva la profesión docente”, lo que pasa por cuidar al personal y rebajar algunos puntos complicados de la docencia como el estrés, las jornadas laborales o la acumulación de las tareas.

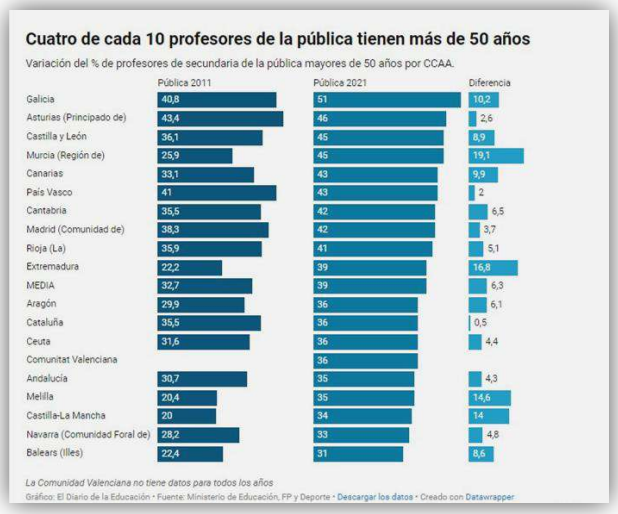
Desde su punto de vista, no debería ser muy problemático el relevo, más allá de algunas especialidades muy concretas. Entre otras cosas, porque se cuentan por decenas de miles las personas que se presentan a los procesos selectivos y se quedan a las puertas.

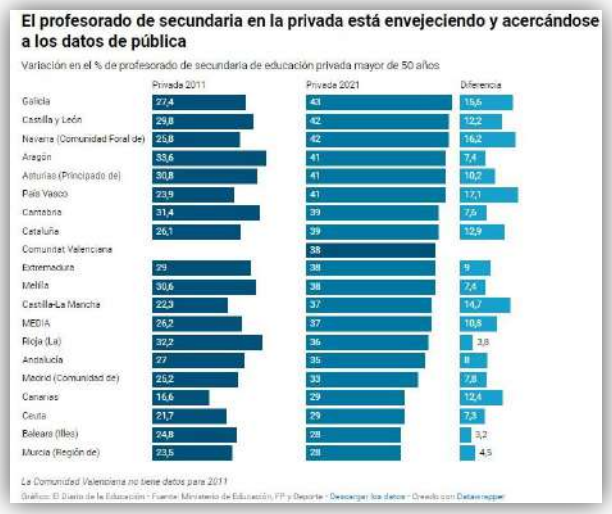
También cree que hay que hacer una apuesta por aumentar la oferta pública para estudiar el máster de secundaria, dado el interés que suscita y la gran cantidad de personas que gastan miles de euros al año en centros privados. Muchas personas, presumiblemente, se quedan fuera de estos estudios por no poder costearse la matrícula.

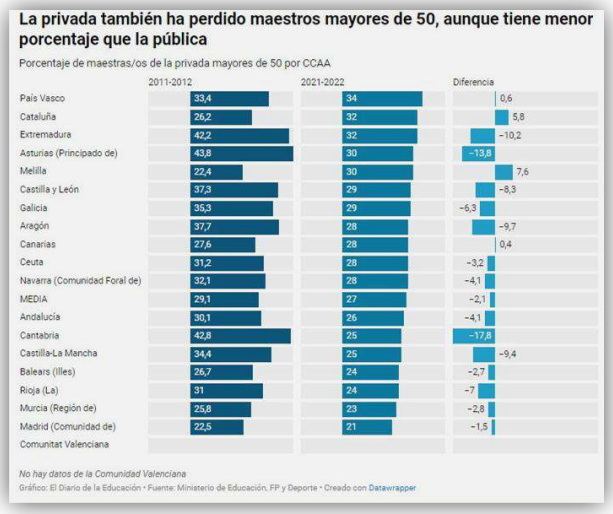
En el otro extremo de la cuerda, Adsuar defiende la posibilidad de recuperar la jubilación anticipada, ya se vería si incentivada o no, que se implantó con la Logse y se mantuvo con la LOE hasta el año 2011.

El responsable sindical recuerda que aquella medida se puso en marcha para intentar rejuvenecer las plantillas docentes que tenían que poner en marcha la primera ley educativa del PSOE. Adsuar cree que ahora, con una previsible negociación del estatuto docente, siempre en el horizonte, sería buen momento para retomar esta medida.









Vuelta al cole, ¿cuándo puede el colegio difundir imágenes de los alumnos?

Las dudas sobre la privacidad de los menores resurgen a principios de curso. La AEPD se ha mostrado contraria al uso del móvil en las aulas, incluso en secundaria.

Ilier Navarro. 23-09-2024

Como cada mes de septiembre, comienzan las clases y las familias retoman las rutinas de la vuelta al cole. En esta época es común que vuelvan a surgir dudas sobre el uso de herramientas tecnológicas y la privacidad de los menores, sobre todo cuando los centros escolares realizan actividades con aplicaciones o plataformas digitales y también cuando difunden contenidos de su día a día en sus redes sociales. De ahí que una de las preguntas más comunes sea cuándo puede el colegio difundir imágenes de los alumnos.

En el día a día de un centro educativo hay distintos escenarios. Si la grabación de las imágenes se produjera con fines educativos, por ejemplo, para realizar trabajos escolares o evaluaciones, el centro sí estaría legitimado para realizar este tratamiento de datos personales. En principio, no sería necesario contar con el consentimiento de los alumnos o de sus padres.

Sin embargo, si la grabación responde, por ejemplo, a registrar un acontecimiento o un evento para publicar en la revista escolar o en la web del centro, el colegio necesitará contar con el consentimiento de los interesados. Pero antes habrá tenido que informarles de la finalidad de la grabación. Tal como señala la guía Protección de datos en centros educativos de la Agencia Española de Protección de datos (AEPD), si surge un conflicto entre los progenitores sobre la grabación de las imágenes de sus hijos, habrá que estar a lo que resuelva el juez competente en materia de familia.

Si el colegio toma imágenes de los alumnos en eventos desarrollados en el entorno escolar únicamente para que los padres puedan verlas -por ejemplo, en excursiones o salidas a un museo o a un teatro-, la agencia recomienda que el acceso a estas imágenes se realice en un entorno seguro, de modo que se exija la autenticación de los progenitores. Una buena opción es la intranet del centro si los padres cuentan con un usuario y contraseña personalizados. En todo caso, hay que recordarles a los padres y madres que no pueden divulgar en abierto esta información.

Extraescolares y padres fotógrafos

A veces las escuelas encargan a un profesional o a una empresa la realización de las actividades extraescolares. En estos casos, es posible que estas empresas realicen grabaciones o fotografías del alumnado. En este escenario, habrá que hacer una diferencia. Si la captación de imágenes se realiza por encargo del centro educativo, este estará obligado a obtener el consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores; pero si es la empresa externa la que lo hace, será ella la que tendrá que pedir previamente la autorización. Y lo podrá realizar tanto por sus propios medios como a través del colegio. Pero es la empresa externa la responsable del tratamiento.

Es algo muy común que los padres y las madres graben con sus propios móviles a sus hijos o tomen fotos durante las actuaciones escolares o en los eventos deportivos. ¿Cómo debe actuar el centro? De acuerdo con el informe de la AEPD, en estos casos la captación de las imágenes se corresponde con una actividad exclusivamente personal en el marco de la vida privada, familiar y de amistad. Por lo tanto, este tipo de prácticas tan frecuentes están excluidas de la aplicación de la normativa de protección de datos.

No al móvil en las aulas

La AEPD también se ha pronunciado recientemente sobre la recomendación planteada por el Consejo Escolar del Estado en la que prohibía el uso de móviles en primaria, mientras que en secundaria limitaba el uso de estos dispositivos a actividades únicamente de tipo pedagógico o médico. Actualmente todas las autonomías han regulado el uso del móvil en secundaria. Solo el País Vasco ha dejado esta decisión en manos de cada centro educativo a través de sus respectivos reglamentos internos, una tarea que deberán acometer antes de que termine este año.

Pues bien, la agencia ha desaconsejado el uso de los móviles y tabletas personales en todos los centros educativos, también cuando se trate de fines pedagógicos en los centros educativos, siempre que se cuente con otro medio “más idóneo” y “menos invasivo” para la privacidad de los menores. Así lo señala en el informe Responsabilidades y obligaciones en la utilización de dispositivos digitales móviles en la enseñanza infantil, primaria y secundaria.

Tal como subraya la AEPD, existe el riesgo de que los centros educativos, los docentes y las consejerías tengan que hacer frente a su responsabilidad debido al mal uso de las aplicaciones autorizadas en el aula durante el horario lectivo o bien por el posible “tratamiento ilícito” de los datos personales de los alumnos en estas plataformas. El problema surge porque ahora los dispositivos pertenecen a los alumnos o a sus familias y no cuentan con la supervisión necesaria de aspectos como la privacidad o la seguridad por parte e los centros o de la administración.

A ello se suma el hecho de que una parte importante del profesorado desconoce el tratamiento de datos personales que supone el uso de determinadas apps. Por ejemplo, las plataformas que geolocalizan al menor, que piden datos de contacto excesivos o sobre sus preferencias, acceso a sus contactos o cuentas en redes sociales e, incluso, a imágenes. Toda esta información trasciende el ámbito educativo, advierte la AEPD. De ahí que la agencia ponga el acento en utilizar este tipo de herramientas únicamente cuando es imprescindible y no hay otra alternativa.

El informe detalla algunas de las consecuencias. “Los tratamientos ilícitos de datos personales en el ámbito educativo que se desvíen de la finalidad para la que son recabados , además de generar responsabilidad administrativa por infracción de la normativa de protección de datos , pueden dar lugar a indemnización civil por los daños y perjuicios materiales e inmateriales que se hubieran causado , de la que podrían llegar a responder solidariamente los centros y las administraciones educativas”.

Con el curso a cuestas

Literal. Las imágenes de una madre subiendo a su hijo a cuestas por las escaleras del colegio. Hay más. Niños y niñas con pesadas carteras a la espalda. Docentes con ojeras por la vuelta al trabajo. Jefazos de las administraciones educativas tapando agujeros de su mala gestión. Aun así, empecemos con optimismo el nuevo curso. ¡Adelante!

Jesús Jiménez Sánchez. 24-09-2024

Puede ser esclarecedor hacer la crónica del comienzo de este curso a base de titulares publicados en los diarios en los días de la vuelta al cole. «Diferencias entre empezar en un colegio de cinco estrellas o en unos barracones». «Un sindicato (aquí irían sus siglas) denuncia un déficit de 46.000 profesores». «Se prohíbe la jornada continua en los nuevos colegios». «Uno de cada cinco profesores de la pública en España es *interino*». «Vuelta al cole con casco de obra (y con cucarachas) en un centro de… (omito el nombre de la ciudad) mientras las administraciones (autonómica y local) se acusan mutuamente». «Las comunidades autónomas invierten ahora menos en educación (y sanidad) que en 2010». «Una madre tiene que subir cada día a su hijo a cuestas a clase por la avería en el ascensor». «Las “fakes” que envenenan la educación: ni las privadas son mejores ni los docentes son malos». «El profesorado español da más horas de clase y tiene más estudiantes que la media europea». «Los matemáticos advierten de falta de nivel en parte del profesorado que imparte la asignatura». Y así podríamos seguir con la «marea verde» recorriendo las calles de algunas ciudades y huelgas anunciadas en varios puntos del país. Claro, que esa es la «realidad publicada»; eso sí, en medios de tirada diversa (nacional y local) y de muy distintos posicionamientos ideológicos.

Porque existe otra «realidad», la que viven (gozan/sufren) quienes viven nueve meses entre pupitres. Que puede coincidir (o no) con lo publicado en los medios. Y que seguramente coincide muy poco con esas imágenes edulcoradas de jefazos importantes visitando un aula muy bonita para dar oficialmente la salida al nuevo curso escolar. Repasemos algunas realidades vividas directamente (y contadas) por miembros de la comunidad educativa.

El alumnado ha vuelto con ganas (en su mayoría). Con tuneadas mochilas a la espalda en los niveles superiores o arrastrando (sus padres o abuelos, a veces) un «troler» con libros (caros) y material escolar (portátil, los más pudientes). Ahí llevan las «sorpresas» a las que tendrán que enfrentarse: el currículo troceado en áreas o materias sobre las que muy pronto les llegará la primera evaluación: la vida escolar es una permanente carrera de obstáculos. Y expectantes ante las previsibles novedades que conlleva el cambio de curso…

Las familias han vuelto con sensaciones contrastadas. Con ganas (en su mayoría) de regresar a la normalidad después de dos meses con «toda la prole» en casa y, en bastantes casos, sin pueblo o lugar de vacaciones donde pasar una semana de descanso. Preocupadas (las de rentas bajas) porque tuvieron que hacer un desembolso importante (las becas son pocas y cortas) para la compra de libros y demás a comienzo de septiembre y tendrán que seguir aflojando el bolsillo con los servicios y extraescolares. Y expectantes ante el desarrollo de la escolarización de sus hijas e hijos: notas, amistades, tutorías...

El profesorado ha vuelto como siempre. Con ganas (no muchos) y con pocas ganas (bastantes) de regresar al puesto de trabajo. Aun con todo, superado el «síndrome postvacacional» (así le llaman), la mayoría vuelve a clase con normalidad, como buenos profesionales, por más que haya quien vuelva «quemado» de repetir todos los cursos lo mismo. Y expectantes ante las promesas de que «este año sí» van a aprobarse medidas para la mejora de la profesión docente…

Las administraciones autonómicas (sus responsables), que son las que gestionan directamente la educación, han vuelto acelerados. Con ganas (muchas) de encontrar cuanto antes la «normalidad»: la rutina escolar con el alumnado y el profesorado en sus aulas; algo que no ha sucedido en varias comunidades autónomas, donde se han visto pancartas con este lema «recortes, improvisación y caos». Y expectantes, a ver si su gobierno les aumenta algo el presupuesto para educación y/o les llueve algo extra de fuera…

Alumnado (evaluaciones), profesorado y personal de administración servicios (trabajo), familias (preocupaciones) y administraciones (gestión complicada) tendrán que andar, quieran o no quieran, con el curso a cuestas. Así que, mejor llevarlo con alegría. Con optimismo. Tienen por delante nueve meses para aprender. Todos.