

**ÍNDICE**

[El Gobierno acaba con la anomalía de que el alumnado extranjero entre en la universidad sin Selectividad](#) **EL PAÍS**

[El plan de Ayuso de llevar los primeros cursos de la ESO a las escuelas va contra la ley](#) **ELDIARIO.es**

[El primer ciclo de educación infantil en Andalucía será gratuito para un 75% de los alumnos el próximo curso y para el 100% en 2030](#) **EL CORREO de Andalucía**

[Educación abre las listas de profesores para seis especialidades de FP](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El grado de FP con pleno empleo y sueldos de 35.000 euros](#) **EL DEBATE**

[El PSOE propone impulsar una recomendación de "no uso de smartphones" hasta los 14 años y de redes sociales hasta los 16](#) **EUROPA PRESS**

[Inglés, Lengua y Matemáticas se llevan un tercio de las plazas de las oposiciones de Secundaria en la Región](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación: "Los nuevos profesores pasarán dos años acompañados por un docente experto"](#) **EL PAÍS**

[Querido profesor: dedícate a enseñar](#) **ABC**

[Así es el examen de la nueva selectividad en Madrid: cuánto bajan las faltas y los otros grandes cambios](#) **EL ESPAÑOL**

[Y así, en las aulas, se cambia un país](#) **EL PAÍS**

['Busca las señales. Detiene el acoso'](#) **LA VANGUARDIA**

[Los alumnos de colegios públicos bilingües superan a los de la concertada en ESO pero son peores en Primaria, según EB](#) **EUROPA PRESS**

[Un juez de Palma limita la responsabilidad de los profesores en los patios](#) **DIARIO de Mallorca**

[María Asunción García: "Las matemáticas hay que entenderlas perfectamente para poder comunicarlas"](#) **EL PAÍS**

[¿Hasta cuándo cobrarán cuotas los colegios concertados vascos?](#) **DEIA**

[Conselleria achaca a "un error administrativo" el despido de profesores que cubren bajas por maternidad y paternidad](#) **LEVANTE**

[La urgencia de la educación en competencias digitales](#) **EL DEBATE**

[Los cambios en el profesorado planteados por Educación son recibidos con cautela por los sindicatos](#) **EL PAÍS**

[Aprobados tres másteres de FP vinculados al mantenimiento de vehículos, el sector agrario e industria alimentaria](#) **EUROPA PRESS**

[Ayuso, contra el Gobierno también con la Selectividad: la nueva Ebaú de Madrid no se adapta a la ley de Educación](#) **ELDIARIO.es**

[Rueda avanza que habrá oposiciones de educación en el 2025 con más de mil plazas](#) **LA VOZ de Galicia**

[El Gobierno va a aumentar los fondos que recibe la educación concertada](#) **EL PAÍS**

[Sumar y Podemos piden al Gobierno que no aumente la financiación de la concertada y refuerce la educación pública](#) **EUROPA PRESS**

[Escuelas Católicas se defiende del ataque de varios medios que acusaban a la concertada de cobrar cuotas ilegales](#) **ELDEBATE.es**

[Las mujeres superan en 10 puntos a los hombres en el porcentaje que titula FP Grado Medio y en 8 puntos en Grado Superior](#) **EUROPA PRESS**

[Concentraciones en los centros escolares para 'calentar' la segunda huelga docente en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Las familias y el profesorado de la pública, Sumar y Podemos critican la mejora de los conciertos educativos anunciada por el Gobierno](#) **EL PAÍS**

[¿Qué dice la ley sobre la educación emocional en la escuela?](#) **THE CONVERSATION**

[Los extranjeros podrán hacer la nueva selectividad fuera de España, en centros de la UNED](#) **MAGISTERIO**

[Defensa del libro de texto, del aprendizaje estructurado y del conocimiento profundo](#) **MAGISTERIO**

[Taxonomía de Bloom: cómo aplicarla \(bien\) en el aula](#) **MAGISTERIO**

[Rosa Rocha, sobre los procedimientos irregulares en obras de centros: "Nadie nos apoya, ni sindicatos ni Consejería"](#) **MAGISTERIO**

[La economía del dato acecha la escuela](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Homilias laicas](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La idea de los CEIPSO no es nueva, aunque encierre una involución](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Juan Manuel Moreno: "Tenemos una crisis de la meritocracia cuando se convierte en una continuación del privilegio por otros medios"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Una PAU al margen de la ley](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Susplicia sindical ante la falta de negociación del Ministerio](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Diez claves de una Inspección educativa eficaz](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Hablemos de buenas prácticas](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

El Gobierno acaba con la anomalía de que el alumnado extranjero entre en la universidad sin Selectividad

Los estudiantes internacionales harán una PAU con un nivel de exigencia similar a la de los españoles, pero adaptada a sus características, después de la negociación del Gobierno y las universidades

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 OCT 2024

El Gobierno se dispone a terminar con la anomalía que supone que los estudiantes extranjeros puedan entrar a carreras con notas de corte más o menos altas sin pasar por la Selectividad, compitiendo por las plazas con su nota media de Bachillerato. Una situación que pone en desventaja al alumnado que accede a la Universidad desde España, y sí tiene que presentarse a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que normalmente tira a la baja la nota media que han obtenido en el instituto. La nueva Selectividad para extranjeros está prevista en la actual ley de Educación, la Lomloe, y ahora se va a concretar un real decreto, a cuyo último borrador ha tenido acceso EL PAÍS. El texto ha experimentado cambios significativos desde sus primeras versiones, a raíz de las negociaciones mantenidas por el Ejecutivo con las universidades. La idea inicial es que la PAU para extranjeros empiece a aplicarse este curso, de forma que influya en el acceso a la Universidad del año que viene, aunque es posible que se acabe retrasando.

Hasta ahora no había una normativa que regulase dicha prueba para extranjeros. La mayor parte de las universidades realizaban algún tipo de prueba, normalmente a través de la UNED, para medir competencias específicas (inglés, matemáticas...), pero cada una podía definirlo a su manera. Una situación problemática en el caso de las carreras con más demanda en los centros públicos, porque los estudiantes pasaban a figurar en la misma lista que el alumnado autóctono (o foráneo, pero que hubiera hecho en España el Bachillerato) a la hora de solicitar una plaza. La nueva norma establece que los estudiantes procedentes del extranjero tendrán que hacer una PAU con un nivel de exigencia similar a la que se realiza en España, si bien, como establece la Lomloe, adaptada a sus "características".

Ello implica que, de un lado, deberán examinarse del mismo número de materias (cuatro obligatorias en la llamada fase de acceso, y hasta cuatro más, voluntarias, en la fase de admisión, para subir nota) que tendrán los mismos contenidos que quienes realizan la prueba en España. Y, del otro, que las asignaturas concretas de las que serán examinados no tendrán por qué ser las mismas, sino que dispondrán de un margen para elegir las, al proceder de sistemas educativos que pueden ser muy distintos al español.

La Selectividad para extranjeros ha generado, desde los primeros borradores de la Lomloe, cierta tensión entre el Gobierno y las universidades, especialmente con algunas de ellas, más especializadas en recibir alumnado foráneo, que consideran que la nueva PAU será un obstáculo para su llegada. En el caso de las universidades públicas, al tratarse de estudiantes extranjeros, no tienen que aplicarles los precios regulados fijados por las administraciones, y suelen cobrarles el doble y hasta el triple que a los españoles. La prueba para extranjeros ya existió en España, pero el PP la eliminó hace una década, con el argumento de que serviría para internacionalizar a los campus españoles.

Los exámenes serán organizados por la UNED. Y se realizarán de forma presencial en los centros que esta universidad pública a distancia tiene en el exterior, en centros académicos extranjeros con los que la UNED

haya firmado convenios con tal fin, o en otro tipo de instalaciones oficiales españolas cuando así se determine, como embajadas. Se han descartado las modalidades de ejercicios *online* porque la UNED no dispone de herramientas que garanticen que la persona que dice presentarse a través de Internet lo sea realmente.

Exentos

De la prueba estarán exentos, como prevé la ley, los estudiantes de países de la Unión Europea o de Estados con los que España haya suscrito acuerdos internacionales en materia de acceso a la universidad —siempre que cumplan los requisitos que se les exigiría en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades—. Así como aquellos que tengan un título de Bachillerato Europeo o Internacional. No hay una previsión oficial de cuántos estudiantes se presentarán. Pero en los años previos a que el PP suprimiese la prueba, superaban los 7.000 al año. Y, dada la tendencia a la globalización, también educativa, lo esperable es que su número aumente con el tiempo.

En España, el alumnado que se presenta a la PAU tiene que examinarse de cuatro materias en la fase obligatoria de acceso: Lengua castellana y literatura; lengua extranjera (normalmente, inglés); Historia de España o Historia de la Filosofía (a elegir), y la materia de modalidad correspondiente a la rama de Bachillerato que han cursado (como, por ejemplo, Matemáticas, Latín o Dibujo artístico).

En el caso del alumnado extranjero lo harán también de cuatro materias en la fase de acceso, pero podrán ser distintas. Una de las principales peticiones de las universidades al ministerio era que a los extranjeros no se les obligara a examinarse en la PAU de la materia de Lengua castellana y literatura, y los ministerios de Educación y Universidades lo han aceptado. Las universidades establecerán sus propios sistemas para que los estudiantes demuestren que han aprendido el idioma a lo largo de sus estudios en España, por ejemplo estableciendo el deber de acreditar un determinado nivel para poder titularse.

La PAU para estudiantes foráneos les exigirá examinarse, como a los españoles, de dos lenguas. Pero podrán elegir las entre el español, el inglés, el francés, el alemán, el portugués o el italiano (las cinco últimas son las que figuran en el currículo español como materias de lengua extranjera).

Y en lugar de tener que examinarse de Historia de España o Historia de la Filosofía, y de la materia de modalidad de su rama de Bachillerato (dado que su sistema puede ser distintivo y no haber una equiparación clara), escogerán otras dos materias, dentro de las 40 asignaturas que pueden cursarse en las distintas ramas de segundo de Bachillerato. Si tienen previsto matricularse en la carrera de Administración y Dirección de Empresas (ADE), podrían elegir Matemáticas y Economía. Podrían elegir materias que no tengan nada que ver con lo que van a estudiar en la carrera. Pero si pretenden entrar en una titulación con nota de corte alta, como Física, no examinarse de asignaturas afines (como Física y Matemáticas, por ejemplo), bien en la fase de acceso o en la admisión, les penalizará, ya que dichas materias están mejor ponderadas por las universidades, y examinarse de ellas es necesario para optar a la máxima nota en la PAU, un 14.

El Gobierno ha aceptado parte de las peticiones de las universidades, pero no todas. Es el caso de la posibilidad de sustituir la PAU por un examen internacional *online*, el más conocidos de los cuales es probablemente el SAT (Scholastic Aptitude Test), que aunque tiene reconocimiento internacional es poco usado en el caso de las universidades europeas. La principal razón para descartarlo ha sido que su nivel de exigencia es claramente inferior a los ejercicios españoles de Selectividad. En Matemáticas, por ejemplo, pide resolver ecuaciones, cuando el alumnado español de segundo de Bachillerato se enfrenta a ejercicios de probabilidad y estadística más complejos.



El plan de Ayuso de llevar los primeros cursos de la ESO a las escuelas va contra la ley

Según la normativa, los centros que impartan Secundaria deben dar los cuatro cursos que forman la etapa; la comunidad educativa rechaza la medida, que nadie ha pedido, aseguran, y no resuelve ningún problema: “Es una ocurrencia de los asesores del consejero”

Daniel Sánchez Caballero. 18/10/2024

No se puede hacer. El proyecto que tiene la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid de devolver 1º y 2º de la ESO a los colegios va contra la ley educativa, específicamente contra lo estipulado en el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, que establece las condiciones que deben cumplir los centros educativos de Secundaria. En concreto, el artículo 13.2 dice: “En los centros de educación secundaria que ofrezcan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa con sujeción a la ordenación académica en vigor”.

El Ministerio de Educación evita pronunciarse sobre posibles acciones porque por el momento el proyecto de Madrid es eso, un proyecto que no está plasmado en ningún sitio más allá de declaraciones de intenciones, y por tanto no hay elemento concreto que recurrir. Pero está vigilante, porque la Comunidad de Madrid ha anunciado públicamente su intención de hacer este cambio el próximo curso.

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció durante el pasado debate sobre el estado de la región dos novedades educativas: la vuelta de los centros de Primaria a la jornada partida –en la Comunidad de Madrid lo habitual es la continua– y la vuelta de 1º y 2º de la ESO a los colegios. En el antiguo sistema de BUP y COU, la secundaria –y por tanto el cambio de centro– empezaba en lo que hoy es 3º de la ESO, con alumnos de 14 o 15 años.

La idea es llevar a cabo una suerte de generalización de los CEIPSO (Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria), un modelo de centro escaso y pensado para situaciones excepcionales, como la educación rural, donde es más difícil juntar a alumnado para todas las etapas.

Después se sabría que, como es habitual en el Gobierno de Ayuso, ambas decisiones se tomaron sin consultar con la comunidad educativa. Ni sindicatos ni asociaciones de directores ni familias ni el Consejo Escolar, que reúne a todas las partes, fueron preguntados. La vuelta a la jornada partida fue acogida positivamente al menos por parte de los implicados: aunque no es determinante y va contra la experiencia personal de muchos docentes y algunas familias, la literatura existente tiende a defender que educativamente es mejor hacer una pausa a mediodía.

El cambio de la estructura organizativa no ha corrido la misma suerte. La presidenta explicó en su momento que se toman estas dos medidas porque “van a ayudar a combatir el abandono escolar, mejorar el rendimiento de los alumnos, su descanso o sus hábitos de alimentación, así como luchar contra la soledad, las adicciones o la posible influencia de las bandas juveniles”, el mismo mensaje, literalmente palabra por palabra, que trasladó el consejero, Emilio Viciano, el pasado martes cuando explicó que se está “estudiando” la viabilidad en algunos centros para implantarla ya a partir del próximo curso. Fuentes sindicales explican a este periódico que ya se está negociando con algunos colegios concretos.

Oposición generalizada

Sin necesidad de entrar en lo que dice la ley, la oposición a esta medida le llega a Ayuso desde los sindicatos, la principal asociación de directores de Secundaria de la Comunidad de Madrid, los profesores de base o la universidad. No es necesaria, nadie la está pidiendo, ataca un problema que no existe y no resolverá los que sí son reales y además generará problemas organizativos, advierten unos y otros. Solo la FAPA Giner de los Ríos, que reúne a AMPAs de toda la región, se muestra abierta “en función de los detalles”, explica María Carmen Morillas, su presidenta. El problema es que de momento detalles, pocos.

“La inclusión de los dos primeros cursos de la ESO en los CEIPs (colegios) no ha sido ni es una demanda de las familias ni de los profesionales, y anunciarlo así, sin ningún debate real y de calado con los afectados es una muestra de hasta qué punto la Comunidad de Madrid no actúa escuchando sino imponiendo”, explican desde la Asamblea Menos Lectivas, que reúne a profesores de base de toda la región. “La Consejería busca generar ruido en vez de atender a las demandas reales de la comunidad educativa, como son la bajada de ratios reales, de horas lectivas o recursos para la atención a la diversidad, así como el fin de la segregación educativa”, añaden.

Este reproche es compartido. “Existen problemas en 1º y 2º”, concede Rosa Rocha, presidenta de Adimad, la asociación de directores de centros públicos de Madrid. “Hay alumnos, sobre todo con un determinado perfil, que experimentan dificultades. El cambio de etapa [de Primaria a Secundaria] es complicado y los hay que se aburren, que no quieren estar ahí, se vuelven disruptivos y lo acaban dejando. Pero, ¿esto se va a solucionar dejándolos en los colegios? Lo dudo. Hay que plantear otras medidas. Necesitamos profesores con más formación pedagógica para atender adecuadamente a este alumnado. No se habla de ratios, de apoyo a la diversidad. Creo que es una ocurrencia de los asesores del consejero”, reflexiona.

Un discurso similar esgrime Isabel Galvín, responsable de la federación educativa de CCOO en Madrid. “Este tema no es relevante en investigaciones internacionales, ningún experto pone el foco en esta cuestión. Ratios, horarios lectivos, comedores, atención a la diversidad, tutorías, perfiles del alumnado... Ahí es donde se pone el foco para resolver problemas del sistema educativo”, reflexiona. “¿Hay problemas con la convivencia en los centros? Está la figura del coordinador de bienestar, pero hay que contratar profesores para reforzarla. También podría bajar la ratio de alumnos por orientador, que está en 1.500 cuando la recomendación es de 250. ¿Le preocupa el abandono temprano? Que generalice la figura de los mentores”, ofrece soluciones. Pero, es consciente, esas soluciones requieren dinero. Más que habilitar unas aulas. “Pero sin más medidas, sin memoria económica, es como mover muebles de un lado para otro”.

Para la responsable del principal sindicato de la comunidad, “Ayuso alienta el miedo de las familias” a que sus hijos pasen con 12 años al instituto, donde comparten espacios los de Bachillerato, de 17. “Es volver a los 80”, sostiene. Rocha, la directora de instituto, le da la vuelta al argumento: “¿Qué va a pasar cuando esos chicos de 13 y 14 años se junten con los pequeños de los colegios?”, pregunta.

¿Quién da clase?

También está el melón del profesorado que va a atender esos cursos de Secundaria en colegios de Primaria. Por un lado, los maestros de los CEIPs hace tiempo que no pueden dar clase en la ESO salvo contadísimas excepciones más relacionadas con el mundo de la orientación y la atención a la diversidad, por lo que deberían ser docentes del cuerpo de secundaria.

Pero con estos surge otro problema, en este caso de horarios: materias con muchas horas semanales como Matemáticas y Lengua pueden cubrirse con docentes a tiempo completo. Pero en otras como Música o Tecnología no hay horas semanales suficientes para llenar una jornada entera, lo que obligará bien a tener profesorado a tiempo parcial, bien a tener especialistas itinerantes que vayan de centro a centro.

O, peor aún, dice Menos Lectivas, que se pretenda volver a los maestros dando clase en Secundaria. “Si se vuelve a la situación anterior, en términos efectivos se empeorará la calidad de las condiciones laborales de los trabajadores, puesto que se pasará de tener profesores del cuerpo de secundaria a maestros de primaria, con peor salario y peores condiciones”, sostienen. “El profesorado tiene un malestar enorme”, asegura Galvín, quien augura que si se acaba llevando a cabo este cambio se realizará a base de profesores viajantes de colegio a colegio.

Por su parte, UGT amenaza con recurrir a los tribunales en caso de que prospere la incorporación de los cursos de 1º y 2º de la ESO en los colegios públicos de Infantil y Primaria. En un comunicado, el sindicato ha afirmado que está estudiando “si los artículos 4 y 24 de la LOMLOE podrían verse conculcados”.

El argumento de la Comunidad de Madrid es que ya existen alrededor de unos 40 centros que ofrecen las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria juntas, los conocidos como CEIPSO, pero solo unos 10 limitan los cursos añadidos hasta segundo de la ESO, según fuentes de la Consejería de Educación. UGT explica que estos se abrieron “de forma transitoria” y que “se supone que implantarán también 3º y 4º de la ESO”, por lo que su situación es válida judicialmente.

¿Dónde están las instalaciones?

Además de la limitación general que establece el Real Decreto 132/2010 quienes se oponen al cambio esgrimen más argumentos legales contra él. Por ejemplo, respecto a las instalaciones que debe tener un instituto, además del espacio físico para las clases. Están establecidas en el mismo RD, que dice en su artículo 14 lo que debe tener cada centro: “Por cada 12 unidades o fracción, un aula taller para tecnologías y dos aulas para las actividades relacionadas con las materias de música y educación plástica y visual respectivamente; Al menos un laboratorio de Ciencias Experimentales por cada 12 unidades o fracción; Un espacio por cada ocho unidades para desdoblamiento de grupos y otro para actividades de apoyo y refuerzo pedagógico”.

Todo eso se tendrá que crear en los colegios que asuman 1º y 2º de la ESO, porque los CEIP no tienen esas instalaciones. “La falta de infraestructuras adecuadas (laboratorios, taller de tecnología, aulas de informática, etc.) podría comprometer el desarrollo óptimo de las clases en algunas materias”, recuerda Menos Lectivas.

Los profesores están dispuestos a pelearlo. La asamblea Menos Lectivas anuncia dos jornadas de lucha los próximos días 29 de octubre y 21 de noviembre. “Lo impondrán, con lo que habrá renunciaciones y requerimientos, augura Galvín. “Finalmente los tribunales lo echarán para atrás y las personas afectadas habrán sufrido un daño irreparable”.

DE ANDALUCÍA
elCorreo

El primer ciclo de educación infantil en Andalucía será gratuito para un 75% de los alumnos el próximo curso y para el 100% en 2030

Con el sistema actual, la bonificación total beneficia a la mitad de los alumnos de entre cero y dos años

Héctor Barbotta. Sevilla. Viernes, 18 de octubre 2024.

La educación infantil en su primer ciclo –al que asisten alumnos entre cero y dos años- sólo tendrá coste para un 25 por ciento de los alumnos en el próximo curso y será totalmente gratuita a partir de 2030. Esa es la previsión que refleja el decreto que regulará el modelo de gratuidad para niños del último curso de ese ciclo –el de dos años-, que entrará en vigor a partir de septiembre del año próximo.

La Consejería de Educación trabaja actualmente en la redacción de ese decreto, cuyo contenido será acordado con las empresas y cooperativas que prestan ese servicio, después de que el Gobierno andaluz tomara la decisión de bonificar el 100 por cien de las plazas correspondientes a ese curso. Andalucía cuenta en el actual curso 2024/2025 con una red de 2.200 centros, 10 más que el curso anterior, entre escuelas infantiles de titularidad de la Junta de Andalucía y los centros públicos o privados adheridos al programa de la Junta de

Andalucía para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil. Para este curso se han ofertado casi 125.000 plazas para los menores de 3 años.

Actualmente está en vigor un sistema de bonificación total o parcial, según las rentas de las familias, que se traduce en que un 50 por ciento de las plazas tienen gratuidad total y más del 90 por ciento accede a algún tipo de rebaja. Con la entrada en vigor de la gratuidad para los niños de dos años la gratuidad total alcanzará a un 75 por ciento y beneficiará a unos 67.000 alumnos, según las estimaciones de la Consejería de Educación.

Nuevo decreto

Esta semana, el Consejo de Gobierno tomó conocimiento del inicio de la tramitación del nuevo decreto por el que se regularán los centros que imparten esta etapa educativa y con el que se prevé seguir avanzando hacia la gratuidad de manera progresiva.

Así, el borrador del decreto, que ha sido consensuado con el sector, contempla que en años posteriores se continuará con los escolares de 1 y 0 años hasta completar la gratuidad del servicio de atención socioeducativa de todo el ciclo. Está previsto que este objetivo se alcance en seis años- Asimismo, se continuará ofreciendo un sistema de bonificaciones para el servicio de comedor escolar. El Gobierno andaluz persigue alcanzar una tasa de escolarización cercana al cien por cien manteniendo el modelo actual, en el que la mayor parte del servicio es prestado por empresas y cooperativas.

Según la Junta, este avance hacia la gratuidad del primer ciclo de Infantil es una de las medidas puestas en marcha para asegurar la conciliación entre la vida laboral y familiar y para favorecer el aumento de la natalidad. A la labor educativa se añade un importante papel de apoyo en las tareas de cuidado y crianza de los hijos, siendo la gratuidad de los servicios socioeducativos de interés general, lo que permitirá llegar a un mayor número de familias y, en especial, al alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social.

El futuro decreto, que reemplazará al que se encuentra en vigor desde 2009, obedece a una actualización de los principios y objetivos que rigen este tipo de enseñanzas, fundamentales para el desarrollo educativo de los niños y las niñas en este tramo de edad de 0 a 3 años, según la Consejería. También mantiene la idiosincrasia del modelo educativo andaluz, único en España y que se establece sobre la colaboración público-privada con un sector que convenía la prestación socioeducativa, en convivencia con escuelas infantiles de titularidad de la Junta de Andalucía.

Con la futura norma se actualizarán, entre otros aspectos, los principios generales, la autorización de los centros, los requisitos del personal, instalaciones y condiciones materiales, los calendarios y horarios, el procedimiento de adaptación, áreas de influencia, así como el procedimiento de admisión.

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

Educación abre las listas de profesores para seis especialidades de FP

Podrán optar a estos puestos las personas que teniendo la titulación y el máster del profesorado no se han presentado a las oposiciones

La Opinión. 18 OCT 2024

La Consejería de Educación y Formación Profesional ha declarado abiertas las listas de profesores para cubrir plazas en las seis especialidades de informática, sistemas y aplicaciones informáticas, equipos electrónicos, sistemas electrotécnicos y automáticos, instalaciones electrotécnicas y sistemas electrónicos.

Podrán optar a estos puestos las personas que teniendo la titulación y el máster del profesorado no se han presentado a las oposiciones, pero se han inscrito en el procedimiento arbitrado al efecto.

La Consejería recurre a este sistema debido a las dificultades para cubrir determinados puestos de Formación Profesional. La apertura de estas listas se ha acordado, junto con los sindicatos, en la Comisión de Seguimiento del Acuerdo de Interinos.

La directora general de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación, Carmen Balsas, explicó que “en el caso de otras especialidades que presenten las mismas dificultades, una vez agotados los procedimientos de urgencia y simultáneamente a la petición a las oficinas del Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF) de profesorado, podrán abrirse nuevas listas”.

Puede inscribirse en estas listas cualquier persona con las titulaciones idóneas correspondientes a cada especialidad y con la formación pedagógica obligatoria (CAP, Máster del profesorado), a través del procedimiento 141 en la Sede Electrónica de la Comunidad Autónoma. Las personas que procedan del paro seguirán el mismo procedimiento.

Los solicitantes ocuparán puestos según sus peticiones, una vez comprobado por la Administración que cumplen los requisitos de titulación, siguiendo el orden del número de registro de su instancia y participando en los actos que se les convoque. A final del curso 2024-2025 quedarán inscritos en las listas de interinos aquellos

que hayan trabajado, ordenados por su fecha de contratación, como se hace con las listas de urgencia. Si se creara lista de espera, quedará sin efecto con fecha 30 de junio de 2025.

▣ EL DEBATE

El grado de FP con pleno empleo y sueldos de 35.000 euros

Todavía hay miles de plazas de Formación Profesional que se quedan sin cubrir, lo que deriva en que hay puestos de trabajo con numerosas vacantes que se pueden aprovechar

Redacción.19/10/2024

La Formación Profesional (FP) es una de las opciones educativas con mayor crecimiento en los últimos años. De hecho, según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el alumnado matriculado en FP en el curso 2022-2023 ascendió a 1.083.963 alumnos, una cifra que supone un incremento del 32,6 % de alumnos matriculados en esta cualificación profesional en los últimos cinco años.

Estos datos evidencian que cada vez son más los españoles que deciden embarcarse en el estudio de una FP. Sin embargo, todavía hay miles de plazas de estos estudios que se quedan sin cubrir, lo que deriva en que hay puestos de trabajo con numerosas vacantes que se pueden aprovechar.

Un claro ejemplo de ello es la FP de Técnico en Comercialización de Productos Alimentarios, cuya empleabilidad ronda el 100 % cuyo sueldo medio es de 35.000 euros anuales.

Este grado, a pesar de ofrecer un salario notablemente superior al promedio y tener una tasa de inserción laboral cercana al 100 %, sigue siendo uno de los estudios menos demandados por la mayoría de los jóvenes. Los alumnos de este ciclo, al término del mismo, podrán trabajar como responsables de un establecimiento alimentario, como gestores de comercio, e incluso como asesores y/o vendedores de diversos productos.

Los datos «imparables» de las FP

La falta de mano de obra especializada en ciertos sectores productivos y la adopción de nuevas tecnologías como la automatización o la Inteligencia Artificial han incrementado el interés de las empresas por reclutar a más profesionales técnicos, especialmente aquellos que proceden de la Formación Profesional. Una tendencia que se extiende también a nivel europeo.

En palabras de Julia Carpio, directora de Servicio de Adecco: «La Formación Profesional es una opción que conecta de una manera ágil y eficiente a las instituciones educativas con el tejido empresarial, de manera real. Su demanda por parte de las empresas, las altas tasas de empleabilidad que tiene y la adecuación constante de contenidos, metodologías y titulaciones, hacen que la FP sea una opción segura para enfrentarse al mercado laboral con éxito. Además, la implantación de la FP Dual acentuará aún más el carácter práctico de esta formación y la conexión real con la empresa».

europapress.es

El PSOE propone impulsar una recomendación de "no uso de smartphones" hasta los 14 años y de redes sociales hasta los 16

MADRID 19 Oct. (EUROPA PRESS) - El Pleno del Congreso debatirá el próximo martes una Proposición No de Ley (PNL) del Grupo Parlamentario Socialista, por la que insta al Gobierno a impulsar la regulación de las redes sociales para prevenir problemas de salud mental en la juventud y, en concreto, propone impulsar una recomendación para que los menores de 14 años no usen teléfonos inteligentes y tampoco Internet o redes sociales hasta los 16. "Impulsar una recomendación de no uso de 'smartphones' hasta los 14 años y postergar el acceso a internet y redes sociales hasta los 16", plantean los socialistas en el texto de la PNL, consultada por Europa Press.

Además, desde el PSOE proponen desarrollar "una normativa que garantice que los servicios de las redes sociales sean éticos" y evite "técnicas de manipulación", y promover la creación de nuevas "herramientas accesibles en las aplicaciones sobre desintoxicación digital, para poder gestionar el contenido y el tiempo que se pasa en la aplicación".

Asimismo, los socialistas sugieren la puesta en marcha de programas de formación para familias sobre los riesgos de las redes sociales así como la "prohibición" de las características de diseño "nocivas" como el deslizamiento sin fin de contenido o "scroll infinito", las notificaciones constantes en tiempo real o la reproducción automática de vídeos o juegos. Igualmente, los socialistas consideran que es fundamental "la detección y el combate de las vulnerabilidades de las que se aprovechan las plataformas para captar la atención de los usuarios, sobre todo de las personas más jóvenes, para monetizar sus datos", y proponen

fomentar desde las administraciones públicas "buenas prácticas", como desactivar todas las notificaciones o el bloqueo automático de la pantalla.

El Grupo Socialista aplaude las acciones del Gobierno plasmadas en el anteproyecto de ley de protección de menores en los entornos digitales. Según el texto, los menores de 16 años no podrán ni acceder ni registrarse en redes sociales y los menores de 18 tampoco podrán acceder a espacios digitales que utilicen mecanismos aleatorios de recompensa. Por otra parte, todas las aplicaciones deberán incluir obligatoriamente herramientas de control parental para proteger a los menores.

Los socialistas precisan que, aunque las plataformas digitales han impactado de forma beneficiosa en la sociedad, a través de nuevas formas de comunicarse y de agilizar tareas, "varios estudios alertan del riesgo" que causan las redes sociales "en la autoestima y en el bienestar", especialmente en la juventud, ya que estas pueden ser utilizadas como una herramienta con la que ejercer acoso o violencia.

Según indican desde el PSOE, citando datos del informe Social Media and Youth Mental Health 2023, pasar más de tres horas diarias en redes sociales duplica el riesgo de padecer problemas mentales y, según advierten, la nueva generación "centennial" hace, en más del 85% de los casos, un uso mayor a cinco horas diarias.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Inglés, Lengua y Matemáticas se llevan un tercio de las plazas de las oposiciones de Secundaria en la Región

La Consejería de Educación plantea a los sindicatos el reparto por asignaturas de la oferta de empleo que convocará el próximo mes de diciembre

Ana García. 19 OCT 2024

Las asignaturas de Inglés, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas concentran casi un tercio de las plazas que la Consejería de Educación y Formación Profesional convocará en la oposición de Secundaria que se celebrará el próximo año 2025.

El departamento que dirige Víctor Marín ya ha trasladado a las organizaciones sindicales el reparto de plazas por especialidades de Secundaria, FP, profesores especialistas en sectores singulares, así como de profesores de música, artes escénicas, artes plásticas y escuelas de idiomas.

El calendario está a punto de arrancar, ya que la previsión es que la gran oposición de Secundaria de 2025 se convoque el próximo mes de diciembre, tras lo cual los aspirantes tendrán un plazo de 20 días para hacer la instancia de forma telemática.

En este caso, Educación tiene previsto convocar para 2025 un total de 1.505 plazas de docentes de Secundaria, de las que 1.305 ya han sido distribuidas por especialidades y las 200 plazas lo serán próximamente.

Del reparto actual al que ha tenido acceso *La Opinión* se extrae que la especialidad más numerosa dentro del bloque de 'Profesores de enseñanza Secundaria', compuesto por 901 plazas, es la de Inglés, con 145; seguida de Lengua Castellana y Literatura, con 105 plazas; Matemáticas, con 100; Educación Física, con 90; Biología y Geología, con 85; y Tecnología, con 79 plazas.

A estas 901 plazas se suman las 317 pertenecientes a profesores de FP, en las que hay 45 de Gestión Administrativa; 40 de Informática; 40 de Aplicaciones Informáticas; 30 de Administración de Empresas; y 25 de Servicios a la Comunidad, entre otras.

En este reparto de la Consejería se incluyen también 45 plazas de profesores especialistas en sectores singulares de FP (Cocina, Estética, Patronaje, Soldadura, etc.); 24 plazas de profesores de Música y Artes Escénicas y 10 de Catedráticos de Música y Artes Escénicas; así como 4 plazas de Artes Plásticas y Diseño; y 4 para las Escuelas Oficiales de Idiomas.

El secretario de organización del sindicato ANPE, José Robles, destaca el caso de las plazas de Latín, Griego y Música, «especialidades que no se convocan desde hace años» y apunta el importante paso que se dará con esta oposición, que se espera que se celebre el mes de junio de 2025, y que permitirá «dar estabilidad» a la plantilla de Educación.

Por su parte, Mado Caballero, secretaria de ANPE, explica que «aún faltan por negociar 200 plazas con la Consejería», acuerdo que esperan que llegue en las próximas semanas.

La última oposición de Secundaria y otros cuerpos de la Región de Murcia fue en 2023 y en ella se convocaron únicamente 579 plazas, por ello, desde la Consejería de Educación insisten en que «la próxima convocatoria de oposiciones de 2025 será la mayor de la historia en Secundaria, pudiendo superar las 1.500 plazas convocadas, y rebasará las 1.000 plazas en la convocatoria de Primaria de 2026».

El objetivo del Gobierno regional es reducir la tasa de temporalidad de empleo público docente en la Región por debajo del **8%** y «ofrecer una enseñanza de calidad, con un incremento de plazas considerable», explican.

[Consulta la distribución de plazas de las oposiciones de docentes de Secundaria en la Región](#)

EL PAIS

Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación: “Los nuevos profesores pasarán dos años acompañados por un docente experto”

El número dos del ministerio considera que “las ratios de alumnos deben ser reestudiadas y redimensionadas” y se marca como objetivo “mejorar las condiciones económicas y laborales del profesorado”

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 20 OCT 2024

Abelardo de la Rosa iba para ingeniero, pero estudió Filosofía, probó la docencia y se enganchó. Nacido hace 65 años en Úbeda, Jaén, De la Rosa es el nuevo secretario de Estado de Educación, el *número dos* del ministerio que dirige Pilar Alegría. Ocupó cargos educativos en la Junta de Andalucía en la etapa socialista, y, cuando se jubile, tiene previsto volcarse en su otra vocación, que es el voluntariado social. La entrevista tiene lugar una mañana de mediados de octubre en su despacho de la calle Alcalá de Madrid. Por la ventana entran los pitidos de una protesta de profesores, que tiene como destinataria la vecina sede de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. “Hay gobiernos autonómicos que no miran como deben mirar a la educación pública, que es la educación de la igualdad de oportunidades y la vertebración del sistema educativo, y sin la cual no hay cohesión social”, afirma, antes de que una asesora cierre la ventana para poder conversar.

Pregunta. El Gobierno presentó hace casi tres años *24 propuestas para la reforma del profesorado*. ¿Cuándo empezarán a dar pasos?

Respuesta. Ya hemos empezado, aunque a nivel externo no se ha visibilizado. Nuestro objetivo es muy claro. Consiste en mejorar las condiciones laborales y económicas del profesorado. El profesorado necesita apoyo y reconocimiento. Las administraciones tenemos que estar para aportarles las condiciones laborales que mejoren su docencia diaria, y también las condiciones retributivas, que necesariamente deben mejorar el trabajo docente. Muy pronto se convocarán las mesas sectoriales con las organizaciones sindicales para acordar conjuntamente cómo traducir aquellas 24 medidas en cuestiones concretas y normativas. El profesorado debe tener mejores condiciones de trabajo y una mejor perspectiva de carrera docente y desarrollo profesional.

P. ¿Cómo van a mejorar dichas condiciones laborales?

R. Todo debe ser ahora negociado. Pero, por ejemplo, las ratios deben ser reestudiadas y redimensionadas. Tenemos que pasar de la situación actual al bienestar laboral. La ratio no puede ser un obstáculo. Tiene que permitir que el profesorado atienda cada vez más y mejor a la diversidad del alumnado. Tiene que ser la adecuada para que la enseñanza sea cada vez más individualizada y el profesorado pueda atender cada vez más y mejor las diferencias individuales.

P. ¿Se van a mejorar las ratios de estudiantes por aula en todas las etapas?

R. Se va a procurar que los grupos de alumnos tengan la suficiente atención docente. Y si eso implica desdobles o codocencia, lo implicará.

P. ¿Un docente tendrá que atender por sí solo a menos alumnos?

R. Eso es. ¿Reducción de alumnos por aula? Claro que sí, es una de las medidas. Pero más que una reducción numérica, el objetivo es la educación de calidad para todos, lo cual está muy vinculado con la atención a la diversidad. Y por tanto puede haber desdobles, codocencia, apoyos en el aula, aulas flexibles, tiempos flexibles, grupos flexibles, teniendo en cuenta la autonomía pedagógica y organizativa de los centros docentes.

P. Las 24 medidas también contemplaban cambiar la forma en que los docentes se incorporan a la profesión, que apenas ha cambiado en 40 años. ¿Qué piensan hacer?

R. Queremos ayudar al profesorado que entra y al profesorado que empieza a desempeñar su labor. Al profesorado que entra, con garantías de que el sistema de acceso, las oposiciones, sea cada vez un mejor filtro, en el que además de cuestiones, digamos de forma simplificada, memorísticas, se evalúen también otras competencias. Y, una vez que entra, en los dos primeros años de docencia, en todos los niveles, pensamos que tiene que ser apoyado, acompañado de profesores y profesoras expertos, con años de docencia, que puedan orientarles. Los primeros años de docencia son muy importantes porque sabemos que condicionan la autopercepción que tiene el profesorado y, por tanto, también condiciona cómo percibe su futuro y su manejo docente. Ahora, el profesorado muchas veces se encuentra un poco solo en los primeros años de docencia.

Recibe ayuda del claustro del profesorado, pero son ayudas ocasionales. Queremos sistematizar esa ayuda. Llámese mentoría, acompañamiento, tutela profesional, el nombre es lo de menos. Crear un sistema de apoyo donde el profesorado que entre encuentre orientación experta y personas de las que aprender cómo mejorar en el futuro su docencia.

P. ¿Consistiría en que el profesor nuevo entre y pase dos años acompañando en el aula a un profesor experto, un poco en línea de lo que en su día se planteó como una especie de MIR docente?

R. Sí, aunque el MIR en sanidad tiene otras connotaciones, sobre todo que condiciona el ingreso definitivo en la función pública, y no es este el caso. Y he planteado dos años, pero la duración concreta tendrá que decidirse. En todo caso, el periodo inicial.

P. ¿Cómo se elegirá a ese profesorado experto, tutor?

R. Se pueden establecer convocatorias en las que se objective el buen desempeño profesional. Valorando su formación permanente, sus funciones en el centro, su rendimiento con los grupos de alumnado, y también formarlos para que luego formen a los profesores noveles.

P. ¿Se les recompensará? ¿Se hará en el marco de la nueva carrera docente que tienen previsto crear?

R. Evidentemente, dentro de la carrera docente, de la cual tenemos que hablar con las organizaciones sindicales, este puede ser un tema, si así lo ven, porque es una función que debe tener su reconocimiento. ¿Cómo? Ya veremos. Se puede traducir en cuestiones horarias, de reconocimiento profesional, o económicas. No lo puedo adelantar porque pertenece al ámbito negociador. Pero está claro que ese profesional debe tener un reconocimiento.

P. ¿Se va a equiparar económicamente a los docentes que han estudiado grados de maestro de infantil y primaria con el profesorado de secundaria?

R. Eso va a ser sometido evidentemente a la negociación sindical. Pero, evidentemente, la equiparación del profesorado debe ser un horizonte.

P. Hay previstos cambios en la formación de los docentes. ¿Cómo se abordará el del máster de profesorado, donde ha habido una gran explosión de titulados por centros privados?

R. El máster, sea en el tipo de universidad que sea, debe servir a la finalidad para la que se pensó. Y hay ciertos indicadores que deben hacernos reflexionar. El máster no debe reducirse a un trámite que habilite para la profesión docente, sino tener un contenido importante. Y seguramente tendremos que hacer algunas reorientaciones, sobre todo para que, en algunos casos, se recupere el sentido y la finalidad con que se pensó.

P. ¿Hay universidades que no lo están cumpliendo?

R. Puede estar pasando. Tanto nosotros como el Ministerio de Universidades tenemos una función inspectora, y reguladora. Tenemos que garantizar el servicio público de ese máster, y valorar, y en su caso reorientar, si hay casos de universidades, las que sean, cuyos másteres no se adecúan a la calidad y el rigor con la que se pensó el título.



Querido profesor: dedícate a enseñar **OPINIÓN**

Eduardo Baura, director de los Grados de Educación de la Universidad CEU San Pablo, explica en este artículo que la creciente burocracia y las frenéticas jornadas repletas de clases y reuniones, impiden a los docentes seguir formándose

ABC. Madrid. 20/10/2024

Como profesor de los grados en Educación, es un privilegio dar clase a futuros maestros. Uno tras uno, veo desfilar a jóvenes con una fuerte vocación que anhelan cambiar el mundo a través de la educación. Esta actitud entusiasta se mantiene durante toda la etapa universitaria; de hecho, lo más habitual –y gratificante– es que, al final de sus estudios, estos futuros profesionales estén deseando poner en práctica todo lo aprendido.

Por ello, puede resultar sorprendente leer que, según la OCDE, tan solo el 6% de los profesores querría que sus hijos siguieran sus pasos. La escasa valoración social, la exigua remuneración, la prácticamente nula perspectiva de promoción profesional y la exigencia diaria de su labor ayudan a buen seguro a explicar esa progresiva pérdida de entusiasmo. Sin embargo, tengo para mí que hay otro motivo de capital importancia: a los profesores no les estamos dejando enseñar.

A la creciente burocracia y a las frenéticas jornadas repletas de clases y reuniones, que impiden a los profesores seguir formándose y con ello mejorar sus clases –el tiempo, y no el dinero, es el recurso más escaso en la educación–, se le suma la exigencia de extender su labor a las áreas que los padres ya no tienen tiempo de abarcar, y de paliar las carencias formativas que la sociedad es incapaz de solventar por sí misma. «¡Esto debería enseñarse en la escuela!», suele escucharse. Y a ello se le añade la propagación de unas



tendencias pedagógicas que, bajo el dogma de que el alumno es el verdadero artífice de su educación, animan a nuestros profesores a dejar de hacer aquello a lo que están llamados: enseñar.

Dejemos a los profesores que se centren en enseñar, o, lo que es lo mismo, permitámosles seguir su vocación y, con ello, recuperar su ilusión. Solo así podrán cumplir su misión más esencial, que no es otra que acompañar a sus alumnos en su crecimiento humano y académico y ayudarles a que se conviertan en la mejor versión de sí mismos. El futuro como sociedad nos va en ello.

EL ESPAÑOL

Así es el examen de la nueva selectividad en Madrid: cuánto bajan las faltas y los otros grandes cambios

La propuesta publicada contiene muy pocos cambios, manteniendo fundamentalmente su carácter memorístico sin llegar a ser competencial como se esperaba.

I. P. Nova. 20 octubre 2024

Los días 3, 4 y 5 de junio de 2025 los jóvenes madrileños se enfrentarán al nuevo modelo de examen de selectividad. Un importante cambio que lleva años rumiándose desde el Gobierno de España y que prometía grandes cambios. "Menos memorización, más práctica, más desarrollo". Eso era lo que prometían desde la Administración pero, con los exámenes en la mano, queda claro que eso no es así.

Esta semana las seis universidades públicas de Madrid han publicado los modelos de examen con los que, según las comunidades autónomas, se pretende armonizar una prueba que a todas luces es desigual en los diferentes territorios de España. De nuevo, ha sido imposible unificar los criterios.

El sindicato CCOO ha denunciado que los modelos del examen de selectividad, que se puede consultar en este enlace, no se ajustan a los cambios que estaban previstos, especialmente en lo relativo a ser pruebas de tipo competencial más que memorístico.

En estos modelos se refleja que se limita la opcionalidad en las preguntas, algo que no había ocurrido nunca y que, para la mayoría del profesorado, resulta un cambio "innecesario", por lo que realmente las pruebas contienen muy pocos cambios.

En varias materias solo ha cambiado la maqueta, como por ejemplo en lengua, donde sólo se ofrece un texto y dos opciones para cada pregunta.

En este punto, desde los sindicatos denuncian que los modelos no se ajusta a lo recogido en el punto número 6 de las directrices publicadas por la Comisión Organizadora de la EVAU en Madrid, que señala literalmente que "el diseño de cada examen deberá incluir al menos en un 20% de la prueba, preguntas de carácter competencial" y esto, finalmente, no ha sido así.

Una de las cosas que más afectaban a los estudiantes era cómo se iban a contabilizar las faltas. Pero no hay mucha novedad.

Criterios de corrección

En este sentido, la Comisión Organizadora de la Prueba de Acceso a la Universidad de la Comunidad de Madrid ha aprobado los criterios de corrección generales en los que se hace especial hincapié en la corrección ortográfica (grafías, tildes y puntuación) y la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, la corrección léxica y la presentación.

Las penalizaciones de estos errores se aplicarán atendiendo criterios según la asignatura. Así en las generales (excepto a Lengua Castellana y Literatura II, Latín II, Griego II y Lengua Extranjera II), los dos primeros errores ortográficos no se penalizarán y cuando se repita la misma falta de ortografía se contará como una sola.

Eso sí, a partir de la tercera falta de ortografía se deducirá hasta un máximo de un punto. Por errores en la redacción, en la presentación, falta de coherencia, falta de cohesión, incorrección léxica e incorrección gramatical se podrá deducir un máximo de medio punto.

Obsérvese que en aquellos casos en los que la suma de las deducciones anteriores sea superior a un punto, esta será la máxima deducción permitida: un punto.

En el caso de Lengua Castellana y Literatura, la primera incorrección ortográfica no se penalizará y cuando se repita la misma falta de ortografía se contará como una sola.

A partir de la segunda, por cada falta se deducirán 0.25 puntos hasta un máximo de dos puntos. Por errores en la redacción, en la presentación, falta de coherencia, falta de cohesión, incorrección léxica e incorrección gramatical se podrá deducir un máximo de un punto.

Desde el comité alertan que en aquellos casos en los que la suma de las deducciones anteriores sea superior a dos puntos, esta será la máxima deducción permitida: dos puntos.

[CONSULTE AQUÍ LOS MODELOS DE EXAMEN DE LA PAU 2025](#)

EL PAÍS **OPINIÓN**

Y así, en las aulas, se cambia un país

La igualdad de oportunidades sale afectada cuando las universidades privadas ganan cada vez más peso

JORDI AMAT. 20 OCT 2024

“Y así se cambia un país”, escribía el periodista de este diario Carlos E. Cué en un tuit este viernes. Su diagnóstico era una interpretación política de un artículo de la sección de Educación. No era una noticia dura ni de última hora ni seguramente esperaríamos leerla en portada, pero la información que contaba Elisa Silió es muy valiosa. Muestra un camino en apariencia secundario por el que, piedrita a piedrita y desde hace nada, vamos avanzando con prisa y sin pausa para hacer estructural un cambio esencial: la igualdad de oportunidades como propósito democrático también queda afectada cuando las privadas van ganando más y más volumen en el sistema universitario del país.

En 1996, las universidades privadas no llegaban a 10 en España, pero pronto superarán las 40. Y la dinámica, desde el kilómetro cero, se va extendiendo. Está pasando, por ejemplo, en Andalucía. Lo contaba Emilio Cabrera hace pocos meses en *Lavozdelsur.es*. Hasta septiembre de 2023, el Parlamento andaluz solo había dado el visto bueno a una. Pero en mayo de 2024 ya eran cuatro más, ofertando carreras que se imparten en la pública. El nuevo paso, acelerado, se está dando ahora en Extremadura. Eso revelaba Silió. En una de las comunidades con el PIB *per capita* más bajo de España (21.343 euros en 2022 frente a los 38.435 de Madrid y la media nacional, que son 28.162), está prevista la apertura de cuatro centros privados. En teoría, la primera será la Universidad Internacional para el Desarrollo, aunque la Conferencia General de Política Universitaria elaboró un informe técnico desfavorable. Después podrían venir las otras tres cuya tramitación activó la Junta este verano, al tiempo que cambiaba el modelo de becas para priorizar la excelencia a la renta familiar.

“Está ocurriendo algo parecido a lo que sucede en la sanidad”, escribe Juan Pedro Velázquez-Gaztelu en el artículo de portada de *Alternativas Económicas*. “Cada vez hay más hospitales privados y cada vez más personas contratan un seguro privado”. Detrás de la expansión, claro, ya no solo están las organizaciones católicas, sino también grandes corporaciones. Planeta, por ejemplo. “Somos el tercer grupo de educación de España” dijo José Crehueras en su discurso del martes pasado para celebrar el 75º aniversario del grupo. Pero también fondos de inversión internacionales. El CVC, que en 2019 se hizo con una participación mayoritaria de la Universidad Alfonso X El Sabio por 1.100 millones, este año se planteó venderla por 2.000, según la prensa económica. En abril, el fondo sueco EQT compró la participación mayoritaria de la Universidad Europea por 2.200 millones.

Así se cambia un país. El 27 de julio de 2021, a propuesta del entonces ministro Manuel Castells, el Consejo de Ministros aprobó un real decreto cuyo propósito, sobre el papel, era dotar de instrumentos a las administraciones para planificar el mapa de universidades en virtud del principio constitucional de garantizar la igualdad entre los ciudadanos. De lo que se trataba era de controlar la proliferación de nuevos centros que, de alguna manera, están subvirtiendo la misión de la Universidad, ya que no responden tanto a una planificación académica como a la explotación económica de un nicho de mercado en el que la formación *online* tiene un peso creciente. Al cabo de cinco años de la aprobación del decreto, la mitad de los profesores deberían ser doctores, el 5% del presupuesto debía dedicarse a investigación y se debía impartir formación en al menos tres de las cinco grandes ramas del conocimiento. No se está cumpliendo. Quien tiene potestad para conceder la apertura de nuevas universidades, explica el exministro Joan Subirats, son las comunidades autónomas y, aunque no cumplan con esos requisitos, muchas lo están permitiendo. El mapa del poder territorial no engaña.

LA VANGUARDIA

'Busca las señales. Detiene el acoso'

Educació i FP impulsa una campaña para mejorar la detección del acoso en los centros escolares

MARTÍ PALMA. 20/10/2024 05:50

El acoso escolar es un tipo de violencia que puede ser invisible, pero deja señales. El Govern ha puesto en marcha una campaña para luchar contra esta lacra, que pone el énfasis en las señales de alerta para aumentar la detección precoz. Todos los centros educativos catalanes recibirán los carteles de la campaña, que incluye también spots televisivos y para las redes sociales. Según los datos registrados en Catalunya, en tres cursos ha aumentado un 200% el número de casos atendidos de acoso escolar.



La consellera de Educació i Formació Professional, Esther Niubó, dice que “hay que erradicar esta lacra y, para conseguirlo, la detección precoz es clave”. “Busca els senyals. Atura l'assetjament” es el lema de la campaña, que se dirige al alumnado y a las familias, y que incluye una [nueva web con recursos e información](#).

Carga psicológica

El spot para televisión y redes sociales se centra en dos alumnos a los que el acoso persigue todo el día, ya que no pueden dejar de visualizar los insultos y vejaciones que reciben en objetos cotidianos como un brik de leche, una parada de bus o un despertador. Se pretende representar así la carga psicológica devastadora para la autoestima que sufren las víctimas.

También se han diseñado carteles para la vía pública, que se repartirán en todos los centros educativos catalanes, y se ha puesto en marcha una nueva web con recursos e información.

Señales de alarma

La nueva web [assetjamentescolar.gencat.cat](#) incluye ejemplos de indicios que nos pueden dar la pista de que estamos ante el caso de acoso de un niño o joven. Por ejemplo, en el centro educativo, un cambio drástico en el rendimiento y la motivación académica; alteración repentina emocional que se refleja en su comportamiento; desaparición o ruptura de sus pertenencias personales; exclusión por parte del grupo; o marcas físicas o autolesiones.

También se describen las señales que se pueden detectar en casa y deben poner en guardia a padres o familiares. Por ejemplo, que el niño o adolescente manifieste problemas psicosomáticos, como dolor de estómago, problemas de sueño, ansiedad, angustia, trastornos alimentarios, etc. También evidencias físicas como heridas, marcas, morados, quemaduras, autolesiones; cambios de comportamiento (no querer ir a la escuela ni realizar actividades sociales y mostrar sentimientos de irritación y frustración, estar distante, alineado...); ponerse en estado de alerta o alarma constantemente frente a los aparatos electrónicos; mostrar actitudes depresivas o de frustración después de utilizar el ordenador o después de un mensaje o una llamada...

La nueva web también contiene un listado de los recursos que el centro, las familias y cualquier miembro de la comunidad educativa puede activar.

2.200 casos atendidos en tres cursos

Según datos de la Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència (USAV) y del Registre de Violències contra l'Alumnat (REVA), se han atendido 2.206 casos de presunto acoso escolar desde el curso 2020-2021, cuando se puso en marcha la USAV. Los datos registrados apuntan a un aumento de un 200% del número de casos en tres cursos, de 2021-2022 a 2023-2024. El motivo del aumento sostenido de los casos no es necesariamente un crecimiento de la violencia en los centros, sino el incremento en la sensibilización sobre el acoso y mecanismos de detección.

La Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència acoge todas las verbalizaciones que vive o ha vivido el alumnado, tanto dentro como fuera del centro educativo, y pone en marcha los circuitos correspondientes con el centro educativo para acompañarle en el abordaje de esa violencia a través de un protocolo. Además, Educació i Formació Professional dispone del Registre de Violències contra l'Alumnat. Se trata de una base de datos que recoge las situaciones de violencia que vive el alumnado para facilitar la gestión de los casos. Esto permite disponer, entre otros, de un registro estadístico único.

europapress.es

Los alumnos de colegios públicos bilingües superan a los de la concertada en ESO pero son peores en Primaria, según EB

El estudio de la Enseñanza Bilingüe en España concluye que los alumnos de Navarra son los que mejor rendimiento académico tienen

MADRID, 21 Oct. (EUROPA PRESS) - El rendimiento académico de los alumnos que estudian en colegios públicos bilingües es superior al de los que estudian en centros concertados en Educación Secundaria Obligatoria pero inferior en la etapa de Educación Primaria.

Así lo refleja el estudio 'Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España' publicado por la asociación Enseñanza Bilingüe, para medir el nivel del lenguaje académico alcanzado por los alumnos sexto de Primaria y cuarto de Secundaria. En el estudio han participado un total de 2.202 estudiantes de sexto de Primaria y 1.546

estudiantes de cuarto de ESO de Cantabria, Castilla-La Mancha, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Navarra.

La prueba constaba de tres partes diferenciadas (Listening, Reading & Writing y Speaking). Los resultados indican que los alumnos no solo han desarrollado competencias lingüísticas en una lengua extranjera, sino que además han adquirido habilidades cognitivas que les permiten procesar información "de manera más eficaz y versátil". "Esto refuerza la idea de que el aprendizaje bilingüe, además de mejorar la capacidad de comunicarse en otro idioma, impacta positivamente en la forma en que los estudiantes piensan, resuelven problemas y conceptualizan contenido", concluye la investigación.

Según el tipo de centro (público o concertado) en la etapa de Primaria se observa, en términos generales, que los centros concertados superan ligeramente a los públicos, con una media de 56.36 puntos frente a 55.52 puntos respectivamente. Los datos analizados en la etapa de Educación Secundaria indican que los centros públicos muestran un rendimiento superior, con una media de 48.86 puntos frente a los 46.26 puntos de los centros concertados.

LAS NIÑAS TIENEN MEJOR RENDIMIENTO

En cuanto a si existe una diferencia en el desempeño relacionado con el sexo de los participantes, los resultados muestran una diferencia a favor de las mujeres en ambos niveles educativos, siendo esta diferencia más pronunciada en Primaria.

En la etapa de Educación Primaria, las niñas obtienen mejores resultados en comparación con los niños, una tendencia que puede estar influenciada por varios factores, incluyendo diferencias en el desarrollo cognitivo y emocional a edades tempranas, así como posibles variaciones en la motivación y el comportamiento en el aula.

En el nivel de Secundaria, aunque las niñas siguen superando a los niños en rendimiento académico, la diferencia es menos pronunciada que en Primaria.

En cuanto a la evaluación del uso de las funciones cognitivo-discursivas (CDFs) en tareas de comprensión oral y escrita y de producción oral y escrita, el estudio concluye que, en ambos niveles educativos, los datos reflejan que los estudiantes tienen un buen manejo de las CDFs en tareas de comprensión y producción oral y escrita. Sin embargo, mientras que en Listening y Reading los índices de facilidad y las notas tienen una tendencia generalmente positiva, en Speaking y Writing hay mayor variabilidad en los resultados, especialmente en Primaria, lo cual sugiere "la necesidad de enfocar los esfuerzos educativos en mejorar la cohesión y la coherencia discursiva en la producción, tanto oral como escrita, para uniformar el desarrollo de estas habilidades cognitivo-discursivas".

COMPARACIÓN ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS

El informe destaca que en Primaria los alumnos de Navarra, La Rioja, Castilla-La Mancha y Madrid presentan medias superiores en comparación con Murcia y Cantabria. En este contexto, el estudio explica que las comunidades con un mayor número de centros bilingües, como Navarra y Madrid, podrían beneficiarse de una mayor exposición al aprendizaje de idiomas, lo que podría reflejarse en mejores resultados académicos. En Secundaria, Cantabria y Castilla-La Mancha destacan por tener los rendimientos más bajos, mientras que Navarra sobresale nuevamente como la comunidad con el mejor resultado, reafirmando su liderazgo en el desempeño académico.

En Primaria, los centros públicos de Madrid y Murcia superan a los concertados por un margen considerable de 5.38 y 6.3 puntos, respectivamente. Por su parte, En La Rioja y Castilla-La Mancha, la diferencia entre los centros concertados y públicos es mínima, no superando los 2.5 puntos. En el caso de Cantabria y Navarra, los centros concertados superan a los públicos por un margen mucho mayor, con diferencias de 7 y 8 puntos, respectivamente, lo cual podría indicar una mayor eficacia de los centros concertados en estas regiones, posiblemente debido a factores como la gestión administrativa, la disponibilidad de recursos, o programas educativos específicos.

Al desglosar los datos de la etapa de Secundaria, el estudio recalca que en Castilla-La Mancha, las diferencias entre los centros públicos y concertados son similares a la media general, lo que indica una tendencia consistente en esta región. En Cantabria, aunque los centros públicos también superan a los concertados, aunque la diferencia es mínima, lo que sugiere que en esta región ambos tipos de centros ofrecen un nivel de calidad educativa más homogéneo.

Por otro lado, en Madrid y Murcia, la ventaja de los centros públicos sobre los concertados es mucho más marcada. En contraste, Navarra presenta una situación opuesta, donde los centros concertados obtienen resultados significativamente mejores que los públicos.

El estudio concluye que estos resultados evidencian que el rendimiento académico en Secundaria no solo depende del tipo de centro, sino que también está influido por factores específicos de cada comunidad autónoma. "Comprender las causas detrás de estas diferencias es fundamental para diseñar políticas educativas que promuevan la equidad y mejoren la calidad educativa en todos los tipos de centros y regiones", puntualiza.



Un juez de Palma limita la responsabilidad de los profesores en los patios

Una madre demanda a la conselleria de Educación por el accidente sufrido por su hijo de diez años en un colegio durante la hora de recreo

J.F. Mestre. Palma 21 OCT 2024

Una reciente sentencia del TSJB ha limitado la responsabilidad que deben asumir los profesores en los accidentes que pueden sufrir los alumnos en los patios durante los recreos. Es decir, los docentes no deben responsabilizarse de todos los incidentes, pese a que se produzcan en los centros escolares públicos, porque la mayoría de ocasiones estos accidentes se producen de forma sorpresiva y no se pueden evitar.

Este pronunciamiento de los jueces se produce tras la demanda que presentó la madre de un niño de diez años, alumno de un centro público de Palma, que sufrió un accidente durante la hora de recreo. Esta mujer demandó, no al centro educativo, sino directamente a la conselleria de Educación, reclamando una indemnización de 48.000 euros por las lesiones que padeció su hijo. La sentencia rechaza esta indemnización y desestima la demanda.

Estos hechos ocurrieron hace ahora seis años. Según la versión de la madre, durante el recreo su hijo fue empujado por un compañero mientras estaba corriendo y debido a ello sufrió una grave caída. Como consecuencia de ello el pequeño perdió tres piezas dentales. Se trataba de dientes definitivos.

La madre culpó de este accidente sufrido por su hijo a los profesores del centro, denunciando que no estaban pendientes de sus alumnos. E insistió en que uno de los cometidos de los docentes era, precisamente, que estos accidentes no se produjeran.

Sin embargo, la versión de la madre de cómo ocurrió el accidente se ha demostrado que no era del todo cierta. Varios de los amigos del alumno dijeron que el menor se cayó solo, al perder el equilibrio mientras corría, por lo que no se había producido ningún empujón previo.

Pero al margen de como se produjo el accidente, el tribunal detalla la actuación de los responsables del centro tras producirse la caída. Los colegios públicos tienen establecido un protocolo frente a estos incidentes y es cierto, como así lo señala la sentencia, que no se cumplió. En lugar de llamar primero a los servicios médicos para que atendieran al alumno, la dirección llamó antes a la madre, que se personó en el centro. La progenitora no esperó la llegada de los sanitarios, sino que llevó ella misma al niño a su dentista de confianza, que reparó la lesión del menor. El coste de este tratamiento privado tuvo que ser asumido por la familia, que ha intentado sin éxito que sea la Conselleria la que abone esta atención médica privada.

La sentencia se refiere a lo que se ha venido denominando «riesgo general de la vida», es decir, los accidentes que se producen sin que tengan ningún responsable al que culpar. Y es precisamente estas situaciones imprevisibles las que citó la Conselleria, para considerar que la responsabilidad de los profesores en este tipo de caídas ha de limitarse, ya que de lo contrario «supondría ampliar su ámbito a límites exagerados». Y aplicando esta teoría, se defendió que el accidente fue tan rápido e inesperado, que los profesores que vigilaban el patio del centro nada podrían haber hecho para evitar la caída.

Analizando lo ocurrido, el tribunal coincide con este análisis que realiza la Conselleria y llega a la conclusión de que, con independencia de que no se aplicara con corrección el protocolo frente a los accidentes que sufren los alumnos, nada se puede reprochar a los profesores. «En ningún caso se ha producido omisión del deber de auxilio por el personal de la administración educativa», señala la sentencia. E incide en que «el desgraciado accidente se produjo en el patio dentro de los riesgos generales que conllevan los juegos y carreras de los alumnos».

EL PAIS

María Asunción García: “Las matemáticas hay que entenderlas perfectamente para poder comunicarlas”

La presidenta de la Conferencia de Decanos de Matemáticas pide aumentar el número de plazas de su carrera y dar prioridad a sus titulados en el máster de secundaria para mejorar la enseñanza en los institutos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 21 OCT 2024

Quienes se incorporan a los institutos a enseñar Matemáticas proceden cada vez menos de las facultades de la especialidad. Una tendencia que preocupa a los responsables universitarios en la materia, asegura María

Asunción García, presidenta de la Conferencia de Decanos de Matemáticas. Nacida en Bilbao hace 59 años, especializada en álgebra, García es vicedecana de la Facultad de Ciencia y Tecnología en la Universidad del País Vasco, donde empezó a trabajar en 1989.

Pregunta. El interés por la docencia de los estudiantes de las carreras de Matemáticas parece cada vez menor.

Respuesta. Es discutible. En dos estudios sobre las salidas profesionales de los matemáticos, uno de 2007 y otro de 2019, el porcentaje de personas que se dedica a la docencia en uno y otro año es prácticamente el mismo.

P. Quizá 12 años no sea un periodo suficiente para observar grandes variaciones sobre a qué se dedica el colectivo. O puede que para 2007 ya hubiera bajado el porcentaje de quienes se dedicaban a la docencia comparado, por ejemplo, con 1992.

R. No tengo estudios previos. Un hándicap para los egresados y egresadas del grado en Matemáticas que quieren dedicarse a la docencia es que necesitan hacer el máster de formación del Profesorado de Secundaria. Las plazas en las universidades públicas son muy limitadas, y en muchos casos compiten con estudiantes de otras titulaciones que tienen mejores expedientes y acceden antes. La alternativa es pagarse un máster en universidades privadas que son muy caros y no todo el mundo se puede permitir. Cuando terminas, aunque tengas vocación de dedicarte a la docencia, si ves que no puedes entrar al máster de la pública y puedes encontrar trabajo en otras áreas, pues al final pruebas en la empresa.

P. El máster también se exige en el resto de especialidades. Y solo hay escasez en casos de carreras que tienen muy buenas salidas profesionales alternativas, como Matemáticas o Informática.

R. Claro. La docencia compite con otras salidas. Pero yo doy clase en el último año, y todos los años me encuentro con estudiantes que quieren ser profesores. Lo que pasa es que, si no pueden acceder al máster de profesorado, si se encuentran con un montón de pegas, al final entran en un máster de otro tipo o se van a trabajar a una empresa. Los campos en los que pueden trabajar son muy afortunadamente muy variados.

P. Un informe del Comité Español de Matemáticas (Cemat) advierte de que cada vez hay menos profesores de matemáticas de secundaria que en su día estudiaron la carrera. Y las generaciones de docentes en las que sí era común haberlo hecho, se están jubilando. ¿Qué consecuencias tiene ello?

R. Se están sustituyendo matemáticos por personas que han estudiado otras carreras, como ingenierías, o incluso titulaciones en las que solo han dado 6 o 12 créditos relacionados con las matemáticas. Es algo muy preocupante, porque las matemáticas las tienes que entender perfectamente para poder comunicarlas. Si eso falla, el estudiantado no va a acercarse con calma a las matemáticas. Y también podemos perder nosotros, en las facultades [de Matemáticas], estudiantes que quieran acceder a hacer este grado, porque no se les ha transmitido... No sé si la palabra belleza es demasiado, pero sí ese punto diferenciador que tienen las matemáticas cuando te las explica alguien que de verdad las domina.

P. Una nueva carrera específica de Profesorado de Matemáticas de Secundaria, ubicada en las Facultades de Matemáticas, que combinara el aprendizaje de la materia con su didáctica, es decir, en cómo enseñarla en los institutos, ¿podría contribuir a garantizar la llegada de profesores de la especialidad bien formados?

R. Personalmente, tengo mis dudas de que esa sea la solución. Creo que esta pasa, sobre todo, por aumentar el número de plazas de nuestras carreras. De esa forma tendríamos más matemáticos para cubrir la demanda. La conferencia de decanos lo planteó en 2023, y ha habido universidades que las han aumentado dentro de los límites que nos deja la ANECA. Quizás no sea suficiente y tendría que realizarse un estudio de cuántos egresados necesitamos en docencia, en puestos de investigación, en la empresa, en lo que pueda venir de inteligencia artificial... E intentar formar a ese número de personas. Sobre la otra opción, tengo dudas porque ahora la carrera dura cuatro años, en vez de los cinco que tenía cuando era una licenciatura. Los contenidos, por tanto, ya se han reducido. Si seguimos reduciendo, al final ¿qué vamos a dar?, ¿un pequeño barniz de matemáticas?

P. Un grado tiene 240 créditos. Si en esa carrera de Profesorado de Matemáticas de Secundaria la mayor parte de los mismos, 180 o los que fueran, correspondieran a aprender contenidos matemáticos, sumarían muchos más que los 6 o 12 créditos que, según señala, han estudiado en la carrera parte de los docentes que ahora llegan a los institutos. ¿No sería un avance?

R. No lo sé. En el último curso de la carrera [de Matemáticas] tienen el Trabajo Fin de Máster, que suele ser de 12 créditos, en algunas [facultades] tienen prácticas externas... Quizá habría que estudiar si en la propia carrera de Matemáticas se pueden estudiar, como hay en algunas universidades, asignaturas optativas relacionadas con la didáctica. Pero no un grado específico.

P. La demanda para estudiar el grado de Matemáticas es alta debido a sus buenas salidas laborales, lo que ha elevado mucho la nota de corte. Aumentar el número de plazas de la carrera podría no solucionar el problema de la falta de docentes en secundaria, porque esos titulados adicionales podrían optar por otros empleos, como hace ahora la mayoría.

R. No lo sabemos. Pero yo me encuentro todos los años con estudiantes que quieren dedicarse a la docencia en institutos.

P. ¿Qué porcentaje diría aproximadamente que representan?

R. Tendría que hacer el estudio, no lo puedo cuantificar. Muchas personas en la Conferencia de Decanos pensamos que es mejor que esa función de acercar al matemático a la función docente la siga haciendo el máster de profesorado. Y que si en ese máster hay gente de otras disciplinas que acceden a él y van a dar clases de matemáticas, que de alguna forma ese conocimiento que les falta lo tuvieran que superar antes de [poder] acceder a dar clases con una preparación no óptima.

P. ¿Qué otras medidas se podrían adoptar?

R. Que los graduados en Matemáticas tengan prioridad en el máster de profesorado de Matemáticas en las universidades públicas. Y que quienes puedan entrar desde otras disciplinas tengan una formación en matemáticas más fuerte que los 6 o 12 créditos con los que entran algunos a las sustituciones. Además, las prácticas que se hacen a lo largo de la carrera, muchas veces no se hacen en institutos, y hacerlo podría ser una forma de acercar al estudiantado del último del último año a esa realidad y despertar vocaciones. Pero creo que la clave sería aumentar el número de plazas.



¿Hasta cuándo cobrarán cuotas los colegios concertados vascos?

Unas 172.000 familias siguen pagando pese a que la Ley Vasca de Educación fija la gratuidad de la enseñanza, un sistema para regular los servicios y Auditorías

Idoia Alonso NTM. 21-10-24

El Gobierno vasco acaba de aprobar una inyección de 67 millones de euros para equiparar los salarios del profesorado de los centros concertados con el que reciben los docentes de la educación pública de forma gradual hasta 2027. El objetivo de la medida, acordada por el Departamento de Educación durante el primer semestre con las patronales de la concertada y los sindicatos mayoritarios es “seguir avanzado hacia la gratuidad” y que centros no repercutan las subidas salariales a través de cuotas por servicios educativos. Pero sigue en el aire el meollo de la cuestión: cómo se articulará el Servicio Público Vasco de Educación y la gratuidad real de la enseñanza que consagra la Ley Vasca de Educación.

El cobro de cuotas por la enseñanza está expresamente prohibido desde hace cuatro décadas (LODE en 1985 y desarrollado posteriormente por el Gobierno vasco mediante un Decreto en 1987). Sin embargo, es moneda común en los centros privados-concertados y una práctica tolerada por todos los gobiernos, sea cual sea su color político. Lo cierto es que la red concertada vasca es la que tiene mayor penetración social, recibe la financiación pública más elevada y es de las más costosas del Estado. La mitad del alumnado vasco estudia en la concertada, porcentaje que permanece invariable desde la época de la EGB y que solo superan en la OCDE Chile, Bélgica, Países Bajos y Reino Unido.

Es además el paradigma, simultáneamente, de un muy buen nivel de financiación combinado con unos elevadísimos gastos no concertados. En este sentido, el instituto EsadeEcPol afirma que más de ocho de cada diez colegios concertados se encuentran entre el 33% de los centros con mayor resultado económico (antes de cuotas y gastos no concertados) a nivel estatal, con diferencias mínimas entre etapas. Más del 95% de los centros cobra cuotas. Y pese a este alto nivel de financiación pública, la red concertada vasca es, con una cuota media anual de 959 euros, la más cara después de Catalunya (1.696 euros) y Madrid, (1.156 euros). El Servicio Vasco de Estadística rebaja esa cifra. Según el Eustat la cuota media por escolaridad asciende a 811 euros anuales en Educación Primaria y a 783 euros en Secundaria. La consecuencia más evidente del canon por los gastos no concertados, es decir que van más allá de los previstos en la financiación pública, es que “produce una sobre financiación y facilita la selección del alumnado por motivos económicos”, según EsadeEcPol.

Módulo económico

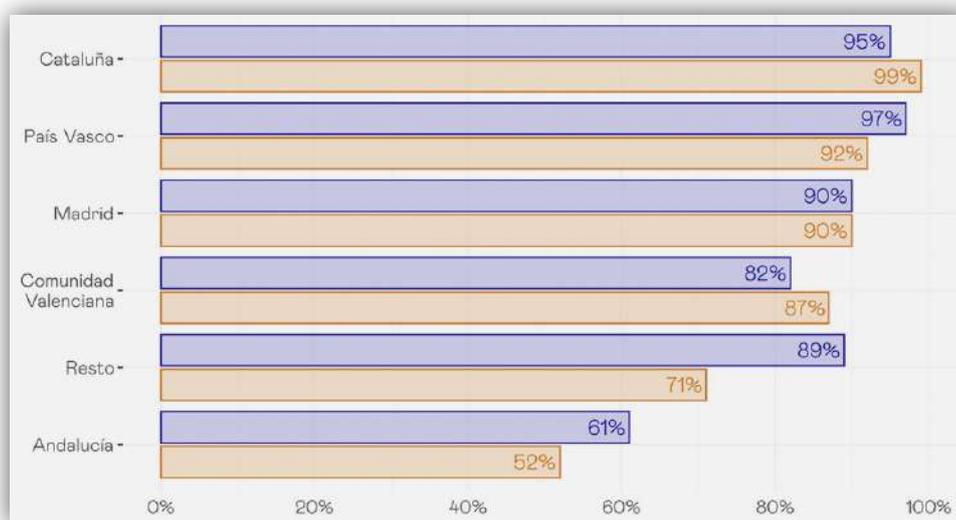
La financiación de la red privada se realiza fundamentalmente mediante los conciertos educativos, si bien hay una serie de conceptos que se subvencionan a través de ayudas u otras subvenciones. El Gobierno vasco aprueba cada año en los Presupuestos Generales el importe del módulo económico pleno de sostenimiento de estos centros. El último ejercicio fueron 816 millones de euros para la concertación de 7.445 aulas, además de 2.769 unidades de personal complementario de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo. Los componentes del módulo son los siguientes: gastos de personal docente y no docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social, los gastos de funcionamiento y los gastos ordinarios de mantenimiento y conservación y la reposición de inversiones reales. Según el Consejo Escolar de Euskadi, los importes totales anuales se han incrementado en torno al 11% en todos los niveles educativos de 2020 a 2022.

La aportación de Educación al módulo económico por unidad van de los 79.415 euros en Primaria a los 126.846 euros de Bachillerato. Además, desde el año 2022 se ha modificado el módulo para incluir la

concertación de las aulas de 2 años y la relativa a los especialistas de apoyo educativo. Todo ello ha supuesto un incremento en todos los niveles. En términos globales se ha producido un descenso en la concertación de 2020 a 2022 de aulas en Infantil (70), Primaria (17) y segundo ciclo de ESO (9) y un aumento en el primer ciclo de ESO (12), Bachillerato (18) FP Básica (9), FP Grado Medio (8) y FP Grado Superior (20).

Equidad y lucha contra la segregación ¿Pero por qué hay que seguir abonando cuotas de enseñanza si están claramente fuera de la ley? Estas son las preguntas que se hacen muchas familias y los agentes que dieron pie al Pacto Educativo del 7 de abril de 2022 suscrito por el 90% de la representación del Parlamento Vasco sobre el que se elaboró la Ley Vasca de Educación de diciembre de 2023. El tema nuclear del Pacto fue la equidad y la lucha contra la segregación. El Acuerdo vinculaba el derecho a la educación con la convivencia positiva y ésta a su vez con la garantía de las posibilidades de escolarización en condiciones de igualdad.

Para ello, se menciona al Servicio Público Vasco de Educación con los centros que intervengan de manera activa en el esfuerzo por superar la segregación y la exclusión social. Así, se garantiza la gratuidad eliminando las cuotas de escolarización y previendo ayudas para participar en actividades complementarias o servicios escolares. Se contemplaban para ello varias medidas. En primer lugar, se instaba al Departamento de Educación a promover un estudio sobre el coste de una plaza escolar para avanzar hacia la gratuidad. En segundo lugar, Educación debía activar mecanismos de control para lograr la gratuidad y asegurar los procedimientos para que la Administración apruebe los cobros a realizar por actividades extraescolares y servicios.



Porcentaje de alumnos que pagan cuotas. Curso 19-20.

Porcentaje de alumnos que pagan cuotas por CCAA y por definición de cuota.

La Ley Vasca de Educación recoge estos puntos y dedica todo un artículo (el número 30) a la gratuidad. Literalmente, la norma señala que los centros con financiación pública “no podrán ser receptores de fondos o cantidades procedentes de las familias por enseñanzas impartidas de forma gratuita”. Asimismo, en estos centros “no se podrá imponer la obligación de abonar cuotas o realizar aportaciones a fundaciones o asociaciones, ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que afecten a servicios, prestaciones o ámbitos materiales que sean objeto de financiación pública”.

Para ello, la ley asigna a Educación tres tareas concretas. En primer lugar, establecer los mecanismos de control “a través de una unidad administrativa específica” que garantizará la efectiva gratuidad de la enseñanza. En segundo lugar, debe regular las actividades complementarias, las actividades extraescolares y los servicios que se presten. Y por último, tendrá que aprobar los servicios escolares y sus correspondientes cuotas, autorizará su cobro y publicará en su web las cantidades aprobadas y sus conceptos “todo ello con el fin de garantizar la debida transparencia”.

¿Qué se ha hecho hasta ahora?

En diciembre de 2022, el lehendakari Iñigo Urkullu anunciaba en el Parlamento Vasco: “Estamos reforzando los sistemas de seguimiento, de control y de evaluación. Estamos poniendo en marcha un nuevo proceso. Vamos a adoptar medidas para reforzar el control de las cuotas. Primero, estamos realizando un inventario para identificar en detalle qué tipo de cuotas se están cobrando, y autorizar únicamente aquellas cuotas que sean no educativas. Y, segundo, vamos a publicarlas en la web, para que quien matricule a su niño o niña en un centro sepa qué tipo de cuotas cobra y cuál es su finalidad. Serán cuotas voluntarias por servicios no educativos”.

La consejera vasca de Educación, Begoña Pedrosa ha declarado públicamente que nos hallamos en “un proceso hacia la gratuidad” aunque “queda trabajo por hacer” para alcanzar ese punto. Hay que tener en cuenta que la ley se aprobó en diciembre de 2023 y que Pedrosa accedió al cargo el pasado mes de junio, tras las elecciones del 21-A y un periodo preelectoral que arrancó precisamente en la recta final de la aprobación de

la norma más importante de la pasada legislatura. Preguntada en el Parlamento por la creación de la unidad administrativa para controlar las cuotas, Pedrosa dijo que “estamos iniciado el proceso de activación de los mecanismos de auditoría”. Respecto a si sabía qué centros están cobrando y si prevén alguna sanción, la consejera apuntó que cuando finalice el análisis de la información recabada, el Departamento podrá adoptar medidas de refuerzo de control y sanción si procede.

Durante su comparecencia en el Parlamento Vasco para presentar la hoja de ruta que seguirá Educación esta legislatura, la consejera eludió mencionar el tema de las cuotas. En cambio, sí habló abiertamente de la cuestión tras el Consejo de Gobierno del pasado martes aunque sin entrar en detalles. Pedrosa afirmó que la Ley Vasca de Educación “supone una transformación del Sistema Educativo que tendrá como objetivo la prestación de un servicio de calidad” y para ello, se establecen “obligaciones adicionales a los centros que vayan a prestar el Servicio Público Educativo Vasco, entre ellas, la transparencia y el acceso del personal laboral”.

CUOTAS

La investigación ‘El coste de acceso a la escuela concertada en España’ de EsadeEcPol liderada por el profesor Lucas Gortazar, presenta un análisis completo y profundo del fenómeno de las cuotas en la escuela concertada.

En el Estado

En cuanto a las comunidades:

- El grueso de las cuotas (70% del total) se concentra en Catalunya, Madrid y Euskadi, donde más del 90% de las familias que acceden a centros concertados pagan cuotas.
- El porcentaje es algo menor en el caso de la Comunidad Valenciana (82% de las familias) y se reduce significativamente para Andalucía (60%).
- La cuota media por alumno al año (solo de las familias que pagan) es de 1.696€ en Catalunya, 1.156€ en la Comunidad de Madrid, 959€ en Euskadi, 597€ en la Comunidad Valenciana y 453€ en Andalucía.
- Catalunya, seguida del Euskadi y Madrid, son las CCAA con mayor homogeneidad en el pago de cuotas entre familias, mientras que Andalucía muestra el reparto más desigual.

En Euskadi, esta sería la situación:

- El Sistema Educativo Vasco presenta unos niveles de financiación muy elevados en relación con la media estatal y la proporción más baja de centros infra-financiados. También se observa una relación más débil entre el tamaño del centro y el cobro de cuotas, que son generalizadas y superiores a la media nacional y, sobre todo, una enorme importancia de los gastos no concertados, los más elevados de todas las CCAA analizadas, que constituyen la razón principal para el cobro de cuotas. La escuela concertada vasca es el paradigma, simultáneamente, de un muy buen nivel de financiación combinado con unos elevados gastos no concertados.
- Aunque la relación entre el número de alumnos y la probabilidad de que el centro cobre cuotas es más tenue en el País Vasco que el observado a nivel estatal y en otras CCAA, esta relación positiva tiene una característica particular en esta región.
- Mientras que los centros con menos de 100 alumnos en cada etapa muestran porcentajes de cobro de cuotas relativamente pequeños respecto al resto de centros (del 69% en Primaria al 86% en Segundo Ciclo de Educación Infantil), no existen apenas diferencias entre la probabilidad de cobrar cuotas entre centros de tamaño intermedio (entre 100 y 500) y muy grandes (más de 500), algo que no se ve en el resto de CCAA analizadas salvo, en menor medida, Catalunya.

Conselleria achaca a "un error administrativo" el despido de profesores que cubren bajas por maternidad y paternidad

El sindicato Stepv denuncia que Educación está enviando a casa a los docentes sustitutos "por falta de presupuesto"

Educación asegura que estos profesores "se incorporarán mañana a su puesto de trabajo"

Gonzalo Sánchez. València 21 OCT 2024

La Conselleria de Educación ha empezado a destituir a profesores "por falta de presupuesto". Es lo que denuncian los sindicatos Stepv y UGT, que critican que Educación se escuda en que no hay dinero en caja

para mandar a casa a docentes que están realizando sustituciones por permisos de maternidad y paternidad. "Están dejando a muchos niños sin poder dar clase", critica Marc Candela, del Stepv. Además, el Stepv denuncia que esta se trata de una medida ilegal y se han citado hoy con Conselleria para abordar este tema que consideran "insólito" y "muy grave".

Algo similar ocurrió el año pasado, cuando la conselleria dirigida por José Antonio Rovira (PP) aseguró que se trataba de un error de los anteriores presupuestos del Botànic, aunque tras las protestas de los sindicatos se acabó arreglando. "Ahora no pueden volver a decir que es un error del pasado Gobierno", critica Candela. El sindicato califica este hecho como "muy grave" porque "atenta contra el derecho a la educación del alumnado, y por descontento, del trabajador que cesan y dejan en la calle cuando debían de estar nombrados correctamente en las adjudicaciones".

Hecho puntual

Conselleria, por su parte, asegura que se trata de "un error administrativo" y que estos trabajadores "se incorporarán mañana a su puesto de trabajo". "Se trata de un hecho puntual, ya que el pasado viernes en la provincia de Alicante había cuatro docentes en situación de incapacidad laboral temporal por embarazo de riesgo que cambiaron su situación a licencia por maternidad. Administrativamente en estos casos el interino cesa y se le vuelve a dar de alta, cambiando el motivo de la sustitución, pero continúa la misma persona", explican fuentes de la administración.

"Sin embargo, al producirse este hecho un viernes y el funcionario encargado no poder contactar por teléfono, se les comunicó a estas personas que no se incorporaran, obviando que sí iban a continuar. Se trata de un hecho desafortunado que lamentamos", señalan.

"Recortes encubiertos"

Esta no es la única denuncia de los sindicatos en los últimos días. El Stepv también alertó de que Educación estaba llevando a cabo "recortes encubiertos" en las adjudicaciones, al no ofrecer todas las plazas que eran necesario sustituir. "No sabemos si esto está relacionado con la falta de presupuesto, pero desde luego las últimas adjudicaciones fueron muy pobres y no salieron las plazas que hacían falta", reivindica Candela.

El sindicato ha convocado concentraciones en conselleria para el día 29 de octubre para denunciar esta falta de sustituciones en las adjudicaciones docentes en Alicante, Castellón y València. "Estamos encontrando muchísimas plazas sin cubrir en los centros educativos, mientras que en las adjudicaciones se ofrecen muy pocas", denuncian.

Según una estimación hecha por el propio sindicato, en la dirección territorial de Castellón hay unas 100 sustituciones para cubrir pero tan solo han salido 20 adjudicaciones, en la de Alicante hay también unas 80. No se disponen datos de la situación en la provincia de València, pero el sindicato critica que "está exactamente igual".

Los sindicatos han recordado, además, la obligación de Conselleria de Educación de cumplir con la sentencia del TSJ que avala los acuerdos de plantillas del Botànic y le obliga a contratar 833 profesores este mismo curso. El conseller Rovira aseguró que se reuniría esta semana con los sindicatos y estudiará a la vez la posibilidad de un recurso de casamiento al Tribunal Supremo.

La oposición pide dimisiones

Tanto PSPV como Compromís reclaman la dimisión del conseller José Antonio Rovira por "la nefasta gestión y los recortes que han aplicado", reivindica el portavoz de Educación socialista, José Luis Lorenz.

"Estamos hablando de profesores que hasta el viernes estaban en su puesto de trabajo y que ese mismo día se les comunica que no vuelvan. Esto no ha pasado nunca en la historia", critica Lorenz.

El síndic de Compromís, Joan Baldoví, y el portavoz de Educación de la coalición, Gerard Fullana, también se han pronunciado sobre los mensajes que la conselleria ha mandado a los docentes para su cese. Baldoví denuncia que "no solo no cumplen con la sentencia del TSJ, sino que además están cesando profesorado porque dicen que no tienen dinero para pagarles", reivindica. Fullana, por su parte, denuncia que la consecuencia de estas medidas "es que miles de alumnos están sin profesora o profesor en las aulas valencianas por la quiebra económica de Conselleria de Educación".

Mala planificación

El Stepv lamenta que toda esta situación está generando "una sobrecarga de trabajo que no solo afecta a la salud mental y física del personal, sino que también comporta riesgos para el alumnado, especialmente para aquel que necesita un apoyo especial". En definitiva, recriminan, se trata de "recortes en la escuela pública". Por eso el sindicato ha reivindicado "medidas urgentes" para dotar a los centros del personal necesario para una educación de calidad.

La urgencia de la educación en competencias digitales

La educación tradicional, tal y como está configurada en muchas de nuestras instituciones, sigue anclada en un modelo que no responde a estas nuevas necesidades

Jorge Sainz. 22/10/2024

La semana pasada se entregó el premio Nobel de economía a dos profesores del MIT (Acemoğlu y Johnson) y uno de la Universidad de Chicago (Robinson) por sus aportaciones en la explicación de por qué la prosperidad de los países depende las instituciones que conforman su estructura social. Daron Acemoğlu, del que fui estudiante de microeconomía hace 30 años en la LSE, es uno de los académicos más prolíficos en la actualidad y también ha investigado sobre la relación entre la tecnología, el crecimiento económico y la educación, destacando la urgencia de una educación enfocada en competencias digitales como un imperativo económico y social.

Acemoğlu advierte que la educación debe evolucionar para dotar a los individuos de las habilidades necesarias en la era digital. Si no lo hacemos corremos el riesgo de ampliar aún más las brechas de desigualdad que ya persisten en nuestras sociedades.

Uno de los conceptos clave en la obra de Acemoğlu es el del «cambio tecnológico sesgado hacia las habilidades» (skill-biased technological change). Dicho en términos más simples, significa que los avances tecnológicos recientes favorecen a aquellos trabajadores que ya poseen habilidades técnicas avanzadas, como la programación, el análisis de datos o la alfabetización digital. Mientras tanto, quienes carecen de estas competencias se van a enfrentar a una dificultad creciente para encontrar empleos bien remunerados. Es decir, los trabajadores de empleos rutinarios y menos calificados ven cómo la tecnología, en lugar de ser una aliada, se convierte en un obstáculo.

Este fenómeno no es nuevo, pero la velocidad con la que la inteligencia artificial, la automatización y la robótica están transformando el mercado laboral es sin precedentes. Como señala Acemoğlu, si no invertimos de forma decidida en la formación digital de nuestros ciudadanos, nos enfrentamos a una profunda polarización del empleo: por un lado, una élite altamente capacitada que se beneficia de la tecnología, y por otro, una gran parte de la población condenada a la precariedad o el desempleo. La pregunta es: ¿cómo respondemos ante este desafío?

El enfoque de Acemoğlu sobre la complementación entre las habilidades humanas y la tecnología es igualmente revelador. Según su investigación, habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la adaptabilidad son esenciales para aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas. Es decir, no basta con enseñar programación o análisis de datos; las competencias blandas, como la capacidad de innovar y adaptarse, son igualmente necesarias para que los trabajadores sean competitivos en la economía digital.

Esto tiene implicaciones directas para nuestros sistemas educativos. Si queremos preparar a las futuras generaciones para el éxito en un mundo digital, no podemos conformarnos con una educación que simplemente enseñe contenidos técnicos de forma aislada. Es necesario un enfoque más integral que combine tanto competencias digitales como habilidades interpersonales y cognitivas. El problema es que la educación tradicional, tal y como está configurada en muchas de nuestras instituciones, sigue anclada en un modelo que no responde a estas nuevas necesidades.

Como ya he señalado, Acemoğlu también enfatiza la importancia de las instituciones en la creación de un entorno inclusivo que permita que los beneficios del progreso tecnológico se distribuyan de manera equitativa. En su libro con Robinson *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*, argumenta que las instituciones que promueven la competencia, la igualdad de oportunidades y el acceso inclusivo a la educación son clave para maximizar el potencial de las tecnologías. Esto tiene particular relevancia en países como España, donde la desigualdad en el acceso a la educación y las oportunidades laborales sigue siendo un desafío importante.

En este sentido, resulta crucial que las políticas públicas se orienten hacia la mejora del acceso a la educación digital de calidad, especialmente en las zonas y colectivos más desfavorecidos. De lo contrario, el impacto de la automatización y la inteligencia artificial podría acentuar las diferencias socioeconómicas, dejando a muchos fuera del progreso económico que la tecnología puede generar. Una sociedad inclusiva exige un sistema educativo inclusivo, y eso significa garantizar que todos los ciudadanos puedan desarrollar las competencias digitales necesarias para adaptarse a los cambios.

Otro punto destacado en la investigación de Acemoğlu es su análisis de la automatización y su impacto en la desigualdad. Junto con su colaborador Pascual Restrepo, de la Universidad de Boston, ha demostrado que la automatización tiene el potencial de agravar la desigualdad si no se gestiona adecuadamente. Los trabajadores cuyas tareas son más fácilmente automatizables—principalmente aquellos en trabajos rutinarios—corren el mayor riesgo de perder sus empleos, mientras que quienes tienen habilidades avanzadas o creativas tienden a prosperar.

Este panorama pone de relieve la necesidad de diseñar políticas educativas que permitan una actualización continua de las habilidades de los trabajadores. Acemoğlu argumenta que el aprendizaje a lo largo de la vida debe ser una prioridad, y que los gobiernos y empresas deben fomentar la formación continua a través de programas de reskilling y upskilling. Solo así podremos amortiguar los efectos negativos de la automatización y garantizar que todos los trabajadores, independientemente de su nivel de educación inicial, tengan la oportunidad de participar en la economía digital.

En definitiva, Daron Acemoğlu nos ofrece un análisis riguroso y persuasivo sobre el papel crucial de la educación en un futuro donde la tecnología será el eje del crecimiento económico. Pero no cualquier tipo de educación: necesitamos un enfoque que priorice las competencias digitales y que, al mismo tiempo, fomente la creatividad, la capacidad de adaptación y el pensamiento crítico. El reto está en nuestras manos. Debemos transformar nuestras instituciones educativas y desarrollar políticas inclusivas que garanticen que todos los ciudadanos puedan beneficiarse de la economía digital, evitando así la creciente brecha entre aquellos que prosperan gracias a la tecnología y los que quedan atrás.

Como Acemoğlu nos recuerda, el futuro no está escrito. Si actuamos ahora, podemos crear un futuro más inclusivo y equitativo, donde la tecnología sea una herramienta para el bienestar de todos, no solo de unos pocos.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

EL PAÍS

Los cambios en el profesorado planteados por Educación son recibidos con cautela por los sindicatos

Las organizaciones reclaman negociar los detalles de la reducción de ratios, las mejoras económicas y el período de acompañamiento de los nuevos docentes por parte de enseñantes expertos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 22 OCT 2024

Los sindicatos docentes han recibido con precaución y, una parte de ellos, de forma positiva a la espera de conocer su concreción, las propuestas de cambios en el profesorado anunciados por el secretario de Estado, Abelardo de la Rosa, en una entrevista publicada el domingo por EL PAÍS. El número dos del Ministerio de Educación aseguró en ella que su departamento tiene el objetivo de “mejorar las condiciones económicas y laborales” de los docentes y “redimensionar” las ratios de estudiantes. De la Rosa también planteó que los nuevos enseñantes pasen los dos primeros años acompañados en el aula por un profesor experto para mejorar su futuro desempeño profesional. El profesorado experto sería seleccionado en convocatorias voluntarias mediante criterios objetivos y sería recompensado por realizar esta función.

La intención de Educación es sentarse a negociar con los sindicatos estos y otros puntos en breve, según De la Rosa en menos de un mes. Con la condición de anonimato, una fuente sindical afirma que, de cumplirse realmente lo esbozado por el responsable del ministerio que dirige Pilar Alegría, se trataría del mayor cambio en menos tiempo experimentado por el profesorado español en las últimas décadas.

Los principales sindicatos docentes, CC OO, CSIF, STES-i, ANPE y UGT, llevan mucho tiempo reclamando la apertura de una mesa de negociación para abordar la reforma del profesorado, de la que el Gobierno lleva hablando desde la aprobación de la actual ley educativa, la Lomloe, en el año 2020. “Es buena noticia que se empiece a hablar de reducción de ratios entendiendo que habría que priorizar la atención a la diversidad y en aquellos contextos en los que la labor docente se realiza en situaciones más difíciles o en agrupamientos por encima de la media”, afirma Maribel Loranca, responsable educativa de UGT. “Nos ha sorprendido la entrevista, ya que hasta ahora los diferentes interlocutores del ministerio se han limitado a escuchar a las organizaciones sindicales representativas”, añadió Fernando Villalba, responsable de Política educativa de STES-i.

Dicho eso, todos los representantes sindicales consideran clave esperar a ver lo que el ministerio pone efectivamente sobre la mesa cuando empiecen a negociar. Y todos prevén llegar a la cita con peticiones específicas. “En relación con las ratios y la atención a la diversidad”, afirma Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CC OO, “tenemos reivindicaciones muy concretas para mejorar la situación: la primera es que todo el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo cuente doble a efecto de ratio de las aulas, lo cual es una manera de reducir más las ratios donde más se necesita; y la segunda es que el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje compute también a efectos de apoyos especialistas de Pedagogía terapéutica y Audición y lenguaje, con una ratio máxima de 12 a 1”. “Desde los recortes del 2010, un docente ha perdido un 20% de poder adquisitivo”, afirma Mario Gutiérrez, presidente de CSIF Educación, que considera esencial que, tal y como transmitió De la Rosa en la entrevista, se produzca una mejora retributiva. “Demandamos la reducción de la carga lectiva a 18 horas para el profesorado de infantil y primaria y 15 horas en secundaria y bachillerato”, añade la responsable de UGT.



Acompañamiento de los nuevos docentes

El periodo de tutorización, mentoría o acompañamiento del profesorado novel por parte de docentes expertos genera especial cautela en los sindicatos a la espera de conocer los detalles. Algunos de ellos lo consideran de entrada una buena idea. “Nos parece bien que al futuro docente se le asesore y guíe en su entrada a la profesión docente. Creemos que este asesoramiento y guía se debe implementar en cuanto a reconocimiento tanto administrativo como económico. Ese periodo de introducción o práctica inicial, entendemos que debería producirse tanto en la etapa previa, la formación inicial, como en la post, una vez finalizado el grado correspondiente. En cualquier caso, vemos positiva la medida a falta de la determinación de los detalles”, afirma Francisco Venzalá, presidente de ANPE.

Antes de pronunciarse, la mayoría de sindicatos reclaman aclarar una serie de puntos del nuevo sistema. Entre ellos, si el profesorado novel ganaría lo mismo que ahora —cuando empiezan a trabajar sin dicho acompañamiento—; qué compensación recibirían los docentes expertos, y si podría solicitar la exención de dicho acompañamiento aquel profesorado novel que ingresase a un cuerpo docente después de varios años trabajando como interino, que suele ser lo habitual, salvo en especialidades de difícil cobertura, como, en secundaria, las de la rama STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). El sindicato más crítico con la propuesta es el STES-i, que subraya que el profesorado suele acceder a la función pública docente mediante un concurso oposición después de haber trabajado varios años, lo que en su opinión resta sentido al acompañamiento. STES-i vería con mejores ojos, en todo caso, que dicha mentoría se dirigiera a “interinos que no han trabajado nunca”.

europapress.es

Aprobados tres másteres de FP vinculados al mantenimiento de vehículos, el sector agrario e industria alimentaria

MADRID, 22 Oct. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado este martes la creación de tres nuevos cursos de especialización de Formación Profesional vinculados al transporte y mantenimiento de vehículos, al sector agrario y al de industrias alimentarias. Se trata del máster de FP en Inspección técnica y peritación de siniestros en vehículos, en Floristería y arte floral y en Tecnología y gestión quesera, según ha informado el Ministerio.

Todos ellos son formaciones con un elevado grado de especialización, han sido diseñadas con la ayuda de expertos de cada uno de los sectores productivos a los que pertenecen, atendiendo a las técnicas más innovadoras, y registran una alta empleabilidad.

El curso de especialización de Grado Superior en Inspección técnica y peritación de siniestros en vehículos, de 600 horas de duración, prepara al alumno para gestionar la peritación de vehículos siniestrados, valorando el alcance de daños sufridos, las necesidades materiales necesarias para su reparación y para la elaboración de la documentación que sea precisa.

Por otro lado, el curso de especialización en Floristería y arte floral, de la familia Agraria, es una formación de grado medio y cuenta con una duración de 600 horas. Recoge la competencia de elaborar, presentar y comercializar todo tipo de composiciones elaboradas con flores y plantas naturales, artificiales o secas, aplicando las técnicas adecuadas con creatividad e innovación.

Por último, el máster de FP en Tecnología y gestión quesera, de Grado Superior y de 680 horas de duración, permite a los estudiantes reconocer y aplicar la tecnología quesera, programando y supervisando las etapas de fabricación, aplicando sistemas de control y técnicas de mejora continua, así como la gestión de los recursos necesarios para garantizar los planes de producción, los objetivos de calidad y seguridad alimentaria y la gestión de costes, entre otros.

El diseño de estas tres nuevas formaciones responde a la estrategia puesta en marcha hace algo más de cinco años, para modernizar y transformar el sistema de Formación Profesional en España, adaptándolo a las necesidades de la economía actual. Desde entonces, el Ministerio ha llevado a cabo un proceso permanente de renovación del catálogo con la creación de 46 nuevas ofertas formativas, 29 de ellas son cursos de especialización, también llamados másteres de la Formación Profesional.

Está previsto que, en los próximos meses, se alcancen las 9.000 formaciones, fruto de la fragmentación de las más de 200 ofertas ya existentes.

Ayuso, contra el Gobierno también con la Selectividad: la nueva Ebau de Madrid no se adapta a la ley de Educación

La Comunidad de Madrid presenta un modelo de PAU que obvia el enfoque competencial, no sigue los postulados del Real Decreto de mínimos que aprobó el Ministerio y apenas se diferencia de ediciones anteriores

Daniel Sánchez Caballero. 23/10/2024

Cuatro meses largos de trabajo, unos modelos que se entregan seis semanas tarde... y para dejarlo todo igual. La Selectividad diseñada en la Comunidad de Madrid incumple el Real Decreto de mínimos que aprobó el Gobierno el pasado mes de junio y obvia el enfoque competencial que este propugna, según se desprende de un análisis de los modelos, han denunciado sindicatos y algunos profesores. Y según admite –aunque entiende– Rosa Rocha, la presidenta de la asociación de directores de instituto de la región (Adimad).

“Las pruebas contienen muy pocos cambios. En varias materias solo ha cambiado la maqueta. Hay malestar porque han prevalecido los criterios de las universidades, plasmándose en un tipo de exámenes que no se ajustan a los cambios que estaban previstos, especialmente en lo relativo a ser pruebas de tipo competencial más que memorístico”, explican desde CCOO.

“Efectivamente, no es demasiado competencial. Se van produciendo cambios poco a poco, pero, ¿te imaginas la que se podría montar si hubiese cambiado totalmente el examen? Es mejor primero ver los resultados de este curso”, reflexiona comprensiva Rocha, presidenta de Adimad. Elisa, profesora de Lengua y Literatura miembro de la plataforma Yo estudié en la pública, explica que “han puesto la misma estructura que había antes de la pandemia [el coronavirus y el cierre de los centros llevó a suavizar la prueba], pero con los títulos de los nuevos bloques de la materia. Mismas preguntas, nuevos nombres para justificar que se ajustan a la Lomloe”. El problema, añade esta docente, es que el modelo de Ebau condiciona cómo se imparte clase en 2º de Bachillerato y este tipo de examen puede provocar que se incumpla el currículum.

El Gobierno presidido por Isabel Díaz Ayuso boicotea (otra vez) la implantación de la ley de educación, lamentan las fuentes consultadas. Es una maniobra habitual en el Gobierno regional en los últimos años: se hizo una ley ad hoc para proteger la escuela concertada de los artículos que le ponen coto en la ley Celáa, se denunciaron los currículums, se intentaron cambiar las normas para promocionar de curso, se bordea la ley para ceder gratuitamente suelo público a colegios que nacen con concierto (una práctica doblemente ilegal). Ahora se evita aplicar el enfoque competencial que propugna la nueva ley.

El Ministerio de Educación se muestra cauto por el momento. Una portavoz explica que el enfoque competencial se irá aplicando poco a poco, pero también recuerda que la Alta Inspección del estado está para este tipo de cuestiones y que, si detecta algún conflicto, actuará.

El mismo examen

La Selectividad (o Ebau, Evau, PAU) aborda este año un cambio de modelo y, siguiendo los postulados de la Lomloe, debe en teoría transitar de un examen memorístico a uno competencial. De una prueba en la que se vomitan respuestas previamente estudiadas a otra que invite a la reflexión, en la que se apliquen esos conocimientos de manera práctica ante situaciones planteadas.

Para esta profesora, el conflicto va más allá de un simple examen. El 2º de Bachillerato, recuerda, se dedica básicamente a preparar al alumnado para realizar este examen. Ahora, con el modelo que propone la Comunidad de Madrid, los docentes tendrán que tomar decisiones: o currículum y Lomloe, a costa de la Selectividad, o Ebau a costa de la ley

Así lo dispuso el Gobierno en el Real Decreto 534/2024, con el que definió en junio los mínimos que debía tener la prueba. Más allá de cuestiones como el número de exámenes y su duración, establecer criterios comunes de corrección o cuánto penaliza la ortografía, el Real Decreto del Gobierno establece que “los ejercicios requerirán del alumnado creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez en la resolución por escrito de una serie de preguntas o tareas adecuadas a las competencias específicas evaluadas”.

Pero tampoco ha sido nunca la intención del ministerio cambiar radicalmente el tipo de examen de un año para otro. Así, los rectores –una de las partes implicadas en la elaboración de las pruebas– propusieron con el beneplácito de las comunidades –la otra parte, una vez que el Gobierno ya ha hecho lo suyo– que este primer año de aplicación la parte competencial se limitara a un 25% de la prueba. Así lo reflejan la mayoría de las comunidades que han presentado ejemplos de exámenes. No es el caso de Madrid, sostienen los profesionales consultados.

Los ejemplos publicados por las universidades madrileñas no hay rastro de las competencias, pese a que la Comisión Organizadora de la Evau en Madrid publicó una nota en la que especificaba que el 20% de la prueba debía corresponder a este enfoque. Al menos las pruebas de Filosofía, Historia o Inglés mantienen básicamente la misma estructura que en ediciones anteriores.



“Son los mismos que antes de la pandemia”

Elisa R., profesora, asegura que los docentes están “indignados” porque los exámenes “son los mismos que antes de la pandemia”, lo que supone ignorar el trabajo de adaptación que han realizado en los últimos cursos. “Los profesores llevamos cuatro cursos formándonos en competencias, intentando incorporar a nuestras prácticas el nuevo paradigma, esforzándonos por innovar y adaptarnos a un modelo de enseñanza que tenga en cuenta todo lo que la neurociencia y la pedagogía han aportado en los últimos años sobre el aprendizaje significativo... Y nos encontramos con esto”, lamenta. “Impotencia” es la palabra para esta docente.

“El modelo de la PAU 2025 propuesto por la Comisión entra en colisión con la legislación LOMLOE, violando de manera flagrante la normativa vigente (...). La mayoría de las preguntas no responde, en modo alguno, a los criterios de evaluación establecidos para 2º de Bachillerato, lo que induce a pensar que la comisión ni siquiera los ha tenido delante en ningún momento”, analizan sus compañeras Guadalupe Jover y Rosa Linares, profesoras de Lengua y Literatura.

Elisa baja a un análisis más específico: “Han mantenido el análisis sintáctico de una oración. Pensábamos que lo iban a quitar porque no hay ninguna reflexión, es una tarea mecánica. Un ejemplo de pregunta competencial en esta área podría ser, explica, plantear dos titulares de prensa diferentes sobre la misma noticia y pedir al estudiante que utilice sus conocimientos morfosintácticos para analizar por qué los dos son diferentes, cómo se han construido y qué se quería trasladar con cada uno de ellos. “Lo mismo sucede con la literatura, que se afronta de manera memorística pura y dura en la que se pide al alumno que vomite un tema previamente memorizado sin que eso demuestre que ha entendido nada de, en este caso, Lorca”, continúa. ¿La alternativa competencial? “Que les dieran un texto cualquiera y lo pudieran analizar, comentar, destacar su valor artístico, los recursos utilizados por el autor, relacionarlo con otros”.

La directora Rocha sostiene que efectivamente no hay rastro de las competencias, pero se muestra comprensiva. Realizar un gran cambio, explica, podría alterar en exceso los resultados, y “nadie quiere malos resultados: ni los profesores, ni las universidades ni, por supuesto, los alumnos. Es mejor primero ver los resultados de este curso”, sostiene.

Más contundente se muestra Isabel Galvín, secretaria general de la federación de educación de CCOO en Madrid. “La nueva prueba, que ha llegado muy tarde, tiene poco de nueva. La propuesta publicada contiene muy pocos cambios, manteniendo fundamentalmente su carácter memorístico sin llegar a ser competencial como se esperaba”, asegura.

Para algunas profesoras el problema es la distancia entre lo que se supone que se está trabajando en las aulas, siguiendo la Lomloe, con lo que se va a preguntar en la Selectividad. CCOO habla de “brecha evidente”. Elisa sostiene que el conflicto va más allá de un simple examen. El 2º de Bachillerato, recuerda, se dedica básicamente a preparar al alumnado para realizar este examen. Ahora, con el modelo que propone la Comunidad de Madrid, los docentes tendrán que tomar decisiones: o currículum y Lomloe, a costa de la Selectividad, o Ebau a costa de la ley.

La Voz de Galicia

Rueda avanza que habrá oposiciones de educación en el 2025 con más de mil plazas

La oferta permitirá superar los 20.000 nuevos docentes desde el 2009 y agotar la tasa de reposición, con la incorporación de doce profesores por cada diez que se jubilan

M. Varela. SANTIAGO / LA VOZ. 23 oct 2024 .

El presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, aprovechó la sesión de control de este miércoles en el Parlamento gallego para confirmar la convocatoria de oposiciones en educación para el próximo año. «En 2025 lanzaremos unha nova oferta de emprego público que elevará ata os 20.000 os profesores que se incorporaron ao sistema educativo desde o ano 2009», señaló el presidente gallego, en respuesta a la cuestión planteada por el portavoz del PSdeG, José Ramón Gómez Besteiro, sobre el proyecto de Orzamentos de la Xunta.

Aunque no detalló cuál será la oferta de empleo público, desde el 2009 se convocaron 18.588 plazas, de forma que restarían más de 1.400 vacantes hasta alcanzar las 20.000. Fuentes del Gobierno gallego tampoco aclaran cuál será esa cifra, si bien podría rondar esas 1.400 plazas. En la actualidad hay 31.603 docentes en el sistema, la cifra «máis alta que xamais houbo» en la comunidad.

Rueda también avanzó que Galicia «irá ao máximo» en la tasa de reposición, que es del 120 %, por lo que incorporará a 12 profesores por cada diez que se jubilan. «Galicia é a terceira comunidade con máis profesores por alumno e a comunidade coa estabilidade máis alta entre os docentes», reivindicó el titular del Gobierno gallego.

Este año se incorporaron 1.256 nuevos docentes, que se distribuyeron en 690 para profesores de educación secundaria, 474 para maestros, 67 para profesores especialistas en sectores singulares de Formación

Profesional y 25 para escuelas oficiales de idiomas. La Xunta había convocado para las oposiciones de este año un total de 1.743 plazas para avanzar en la estabilidad y renovación del profesorado. De ellas, un total de 1.512 —la mayoría—, fueron de nuevo ingreso. Las 231 plazas restantes fueron para que funcionarios accedan al cuerpo de profesores de educación secundaria o al de inspectores de educación.

EL PAÍS

El Gobierno va a aumentar los fondos que recibe la educación concertada

Educación se dispone a revisar la cuantía de los conciertos con el objetivo de garantizar la gratuidad real de la enseñanza. El ministerio espera un compromiso en eliminación de cuotas y transparencia en los procesos de admisión

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 23 OCT 2024

El Ministerio de Educación se dispone a abrir la negociación con las patronales de los colegios concertados para actualizar los fondos que estos centros privados reciben del Estado. El ministerio pretende cumplir con ello la previsión contenida en la ley educativa, la Lomloe, aprobada en 2020, que contempla dicha revisión. El primer paso, explica a EL PAÍS el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, consistirá en establecer de forma objetiva cuál es “el coste real del servicio educativo” que presta la enseñanza concertada, y a partir de ahí se procederá a recalcular las partidas que reciben los centros. Ambas partes asumen que ello implicará más dinero. Educación espera, en paralelo, un compromiso en materia de transparencia en los procesos de admisión y gratuidad real de la escuela concertada, es decir, en la eliminación de las cuotas obligatorias que cobra buena parte de ellos.

Se trata de un tema delicado por varias razones. Una parte importante de los defensores de la escuela pública, cercanos políticamente al Gobierno, son también partidarios de eliminar o, al menos, de reducir el peso de la educación concertada, de modo que un paso en el sentido contrario, aumentando los fondos públicos, generará muy probablemente rechazo. Los colegios concertados, además, recaudan una gran cantidad de dinero en cuotas al margen de la ley. EsadeEcPol lo estimó en 1.000 millones al año en un informe publicado en abril. Como consecuencia de ello y de otras tácticas para seleccionar a los estudiantes en los procesos de admisión que utilizan buena parte de los centros, España presenta la mayor brecha socioeconómica entre el alumnado de centros públicos y concertados del mundo desarrollado, según advirtió Save the Children en un informe publicado en septiembre. De ahí que el ministerio quiera “analizar en profundidad” la cuestión de las cuotas y los procesos de admisión en la educación concertada, que matricula a un 29% de los estudiantes. La pública acoge al 67% y la privada sin subvencionar, al 4%.

La disposición adicional número 29 de la Lomloe señala: “En el seno de la Conferencia Sectorial se constituirá una comisión, en la que participarán las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad. Sus conclusiones deberán incorporarse en el plan de incremento del gasto público” que la misma ley prevé desarrollar. Los conciertos se componen de tres elementos que pagan las administraciones. Uno integrado por el sueldo de los docentes y los pagos a la seguridad social. Otro que incluye los complementos salariales (como la antigüedad), las sustituciones, y el sueldo de los directores. Y un tercero, de funcionamiento, que incluye costes como el del personal de administración y servicios, el mantenimiento y la conservación de los centros.

Estudios como los de Esade y Save the Children concluyen que la educación concertada está infrafinanciada —en línea con lo que reclaman las patronales del sector, las más importantes de las cuales son Escuelas Católicas y Cece—, es decir, que las cantidades que reciben no cubren el coste del servicio educativo. Pero ambos informes contienen matices importantes. El primer informe, basado en estadísticas del INE, limita dicha infrafinanciación al 38% de los centros concertados. Y advierte que, al mismo tiempo, entre un 15% y un 17% de colegios (según la etapa educativa) no solo están bien financiados por el Estado, sino que cobran cuotas a las familias por conceptos que superan claramente el coste de los servicios mientras reciben de las arcas públicas 1.250 millones de euros al año. El informe concluye que retirarles los conciertos por incumplir la legislación permitiría a las administraciones cubrir sobradamente lo que se debería pagar a los centros infrafinanciados para que dejaran de estarlo: 240 millones de euros. El informe de Save the Children plantea, por su parte, vincular la mejora de la financiación pública de los colegios concertados al porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica que acoja cada centro, como una forma de atajar la gran segregación por motivo de renta que se da entre dicha red escolar y la pública.

“El ministerio, y el resto de administraciones, tienen la obligación de garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y no discriminación y de atender a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La concertada no puede ser un instrumento de segregación del alumnado”, afirma el *número dos* de Educación citando la

Lomloe. Y las cuotas, añade De la Rosa, son "un obstáculo para garantizar la escolarización en estos centros sin que se discrimine al alumnado con menos posibilidades económicas".

Cuatro décadas sin funcionar

El actual modelo de educación concertada se creó a mediados de los años ochenta bajo la premisa de que, a cambio de ser subvencionados por el Estado, los centros privados ofrecerían enseñanza gratuita y no discriminarían al alumnado en la escolarización. Algo que no ha ocurrido. El informe de Esade, elaborado por Lucas Gortazar, Ángel Martínez y Xavier Bonal, señala que el incumplimiento del mandato original se ha mantenido hasta ahora debido a la existencia de un equilibrio que ofrecía a los implicados pocos incentivos para cambiar. La administración se ahorra dinero pagando menos de lo que supondría cubrir todo el servicio educativo (aunque, según los autores, la infrafinanciación solo afecta al 38% de los colegios); los centros tenían una excusa para cobrar dinero a las familias sin que los poderes públicos persiguieran dicha práctica ilegal, y una parte de las familias conseguían "acceder a centros con mayor selección social" (es decir, en muchos casos, sin pobres ni migrantes) "a cambio de pagar lo que para muchas es un modesto copago". Menor en todo caso de lo que les costaría llevar a sus hijos a centros privados sin subvencionar, como denuncia la patronal de estos últimos, Cicae.

Mejorar la financiación puede ayudar, como apuntan Esade y Save the Children, a que los concertados dejen de cobrar cuotas y usar tretas para seleccionar al alumnado (por ejemplo, dando prioridad en la matrícula a los hijos de antiguos alumnos o a los niños que han asistido a etapas no gratuitas, como el 0-3, de la misma empresa o de otra con la que hayan establecido acuerdos). Pero lograr un compromiso así no será fácil. Para empezar porque su supervisión requeriría, en principio, la implicación de las comunidades autónomas. Y la mayor parte de ellas están ahora gobernadas por el PP, un partido que no se ha caracterizado por vigilar a la concertada, sino por favorecerla en detrimento de la pública.

europapress.es

Sumar y Podemos piden al Gobierno que no aumente la financiación de la concertada y refuerce la educación pública

MADRID, 23 Oct. (EUROPA PRESS) - Sumar y Podemos han reclamado al Gobierno que no aumente la financiación de la escuela concertada y que refuerce el peso de la educación pública. "No es comprensible que se destinen más fondos a la escuela privada-concertada cuando es un factor de segregación escolar, cuando aplican copagos ilegales a las familias y cuando suponen un proceso encubierto de privatización del sistema educativo", ha señalado el diputado de Sumar Juan Antonio Valero en declaraciones a los medios en el Congreso de los Diputados, en referencia a las reuniones que mantendrá el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, con el sector de la concertada para analizar la financiación de esta red educativa.

El diputado de Sumar ha defendido que "lo que toca no son más fondos para la escuela privada-concertada, lo que toca es reducir el peso de la escuela privada-concertada y reforzar el peso de la escuela pública", porque, a su juicio, "es la garantía de progreso social para las jóvenes generaciones y es la garantía de un futuro con un país con cohesión social".

Por su parte, el coportavoz de Podemos, Javier Sánchez Serna, ha advertido en un vídeo publicado en la red social X de las "cuotas ilegales" que la escuela concertada "cobra a las familias" y que, en sus palabras, "en algunos casos llega hasta los 5.000 euros anuales".

Para el diputado de la formación morada, aumentar la financiación de la escuela concertada "es una nueva burla y un insulto" para todos aquellos que defienden la educación pública. En este punto, ha señalado que la LOMLOE, "al menos sobre el papel, hablaba de que la educación pública tenía que ser la red principal del sistema, que había que garantizar plazas públicas y que había que extender la educación pública al periodo de 0-3 años". "Esa ley también hablaba de que la educación privada o concertada tendría prohibido cobrar cuotas o seleccionar, segregar alumnado en función de su clase social para mandar a los alumnos más desfavorecidos o con más problemas de aprendizaje a la educación pública.

Tres años después, esto se ha quedado en papel mojado, hoy nadie cumple la ley educativa y la ministra Pilar Alegría no hace nada para que se cumpla", ha criticado Sánchez Serna. El diputado de Podemos ha avisado al Gobierno de que no cuenten con su formación "para aprobar este nuevo giro a la derecha": "Nosotros y nosotras vamos a estar del lado de la marea verde y de la ciudadanía que defiende la educación pública para denunciar esta nueva estafa".

La secretaria general de Podemos, Ione Belarra, ha compartido el vídeo de Sánchez Serna y ha asegurado que el PP y el PSOE están "perfectamente coordinados para favorecer la educación concertada mientras la educación pública se degrada cada vez más".

EL DEBATE

Escuelas Católicas se defiende del ataque de varios medios que acusaban a la concertada de cobrar cuotas ilegales

Según han informado en nota de prensa, Escuelas Católicas ha mostrado «su preocupación por algunas de las afirmaciones vertidas en las que se sugiere, sin base alguna, que los centros concertados cobran cuotas ilegales y discriminan a los alumnos en los procesos de admisión»

María Curiel. 24/10/2024

Escuelas Católicas ha negado con rotundidad una serie de acusaciones que varios medios de comunicación han vertido contra la educación concertada, en relación con la posibilidad de un incremento de fondos para este modelo educativo por parte del Gobierno, a fin de evitar la supuesta segregación escolar existente en algunas zonas.

Según han informado en nota de prensa, Escuelas Católicas ha mostrado «su preocupación por algunas de las afirmaciones vertidas en las que se sugiere, sin base alguna, que los centros concertados cobran cuotas ilegales y discriminan a los alumnos en los procesos de admisión».

Desde esta asociación defienden que la normativa vigente sobre la admisión de alumnos es «clara e igual para los centros públicos y concertados». Añaden, además, que «todos los centros concertados cumplen estrictamente con dicha normativa a través de las plataformas digitales creadas por las Administraciones educativas competentes, y rechazamos cualquier práctica que implique segregación o discriminación de los estudiantes».

Por otro lado, han denunciado que estas acusaciones «denigran a una red consolidada y valorada por las familias» y consideran que las conclusiones que se resaltan en ciertos informes sobre el cobro generalizado de cuotas ilegales en la educación concertada «son sesgadas y no reflejan la realidad de nuestro modelo educativo».

Piden el cumplimiento de la LOE

En cuanto al «positivo» anuncio del Ministerio de Educación de estudiar el coste real del puesto escolar, Escuelas Católicas pide «que no se quede en palabras y que por fin se cumpla con la LOE en dos aspectos fundamentales»:

1. Constitución de la Comisión de estudio del coste de impartición de enseñanza: solicitan que se constituya a la mayor brevedad la comisión establecida en la Disposición Adicional 29 de la LOE, encargada de actualizar el módulo de los conciertos educativos para que refleje de manera adecuada los costes reales de la enseñanza, en condiciones de gratuidad.

2. Suficiencia de la financiación pública: exigen que la financiación pública destinada a la educación concertada sea suficiente para cubrir completamente el coste de impartición de las enseñanzas concertadas, tal como establece el artículo 88.2 y el artículo 117 de la LOE, en condiciones análogas a la enseñanza pública.

Por otro lado, reafirman su «compromiso con una educación de calidad y con el cumplimiento estricto de todas las normativas vigentes, tanto en materia de financiación como de admisión de alumnos». Asimismo, defienden que «la educación concertada es un pilar esencial dentro del sistema educativo, y su correcta financiación y funcionamiento son imprescindibles para garantizar el acceso a una enseñanza equitativa y plural para todas las familias».

europapress.es

Las mujeres superan en 10 puntos a los hombre en el porcentaje que titula FP Grado Medio y en 8 puntos en Grado Superior

MADRID 24 Oct. (EUROPA PRESS) - Las mujeres superan ampliamente a los hombres en el porcentaje que titula en Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior, mientras que en FP Básica los porcentajes están parejos.

En concreto, en FP Básica los porcentajes de titulación entre hombres y mujeres son del 54,5% y del 55,9%, respectivamente. En Grado Medio es claramente mayor en mujeres (72,9%) que en hombres (62,8%). Una tendencia que se repite en el Grado Superior, donde las mujeres tienen un porcentaje de titulación del 81,1% y los hombres del 73,1%.

Así lo refleja la Estadística de Seguimiento Educativo y Rendimiento Académico del alumnado que accede a Formación Profesional publicada este jueves por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que destaca que el 76,8% del alumnado que accedió a un Grado Superior de Formación Profesional en el curso 2018-2019 terminó titulando. Este porcentaje supone un 1,5% más que en la promoción anterior, según

este informe, donde también se observa un crecimiento en los alumnos que tituló en FP Básica (54,9%, un 4,3% más que el curso anterior) y en Grado Medio (67,1%, un 2,8% más que la anterior promoción).

Además, el porcentaje de alumnos que, una vez accedido a grados de Formación Profesional sigue matriculado en ese grado al año siguiente es elevado. En FP Básica se sitúa en el 75,8%, mientras que en Grado Medio es del 82,2% y en Grado Superior, del 87,9%.

Por familias profesionales, las que mayor porcentaje de titulación presentan son la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en Grado Superior (86,5%), la de Sanidad, tanto en Grado Superior (83%) como en Grado Medio (79,6%); la de Seguridad y Medio Ambiente, en Grado Medio (84,8%); y la de Instalación y Mantenimiento, en FP Básica (65,2%).

La estadística también muestra cómo lograron titularse el 70,3% de los que accedieron a un Grado Medio tras finalizar la ESO con el título de Graduado en ESO, frente al 47% que lo hicieron con el título de FP Básica y el 51,8% de los que lo hicieron con Prueba o Curso de Acceso.

En el caso del Grado Superior, titularon el 79,8% de los que accedieron con el título de Bachiller, frente al 74,2% de los que lo hicieron con el título de Grado Medio, y el 71,1% de los que accedieron con Prueba o Curso de Acceso.

Además, el estudio recoge que el mayor porcentaje de titulados se da entre los más jóvenes. Así, obtienen titulación un 59,3% de los alumnos que acceden con 15 años a la FP Básica; el 82,2% de los de 16 años que acceden a Grado Medio; y el 85,6% que lo hacen a Grado Superior con 18 años.

Noticias de Navarra

Concentraciones en los centros escolares para 'calentar' la segunda huelga docente en Navarra

Los sindicatos convocan para el martes 29 de octubre tres manifestaciones: dos en Pamplona (11 y 17 horas) y una en Tudela (11 horas)

María Olazarán. Pamplona 24-10-24

Después de dos reuniones infructuosas entre los representantes de las organizaciones sindicales y el Departamento de Educación, la segunda huelga educativa de este curso sigue adelante. A lo largo de esta semana, docentes de numerosos colegios e institutos de la Comunidad Foral se han concentrado a primera hora de la mañana a las puertas de los centros para exigir el cumplimiento de sus reivindicaciones: bajada de salarios, subida de sueldos, reducción de la sobrecarga laboral y mayor estabilidad para las plantillas.

Un calentamiento de cara a la segunda jornada de huelga que se celebrará el martes 29 de octubre. Los sindicatos han convocado dos manifestaciones por la mañana en Pamplona y Tudela y una por la tarde en la capital navarra. Esta marcha está dirigida a familias que llevan a sus hijos e hijas a centros públicos y saldrá a las 17 horas de la antigua estación de autobuses.

Por la mañana, al igual que el pasado 26 de septiembre, saldrán cuatro columnas de distintos puntos de Pamplona (cines Golem, Txantrea, Rochapea y Mendillorri).

Partirán a las 10 horas con la intención de juntarse todos a las 11 horas frente al Departamento de Educación. Desde allí comenzará la manifestación que finalizará a las puertas del Parlamento foral.

Asimismo, el lunes 28 de octubre se celebrarán asambleas (de 8 a 10 horas o de 13 a 15 horas) para preparar la jornada de huelga, materiales.

Los sindicatos llaman a participar en ellas a aquellos docentes que no tengan sesiones de docencia directa con el alumnado.

EL PAIS

Las familias y el profesorado de la pública, Sumar y Podemos critican la mejora de los conciertos educativos anunciada por el Gobierno

La asociación de directores de colegios públicos Fedep defiende potenciar la inspección educativa para garantizar la gratuidad en los centros concertados

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 24 oct 2024

La decisión del Ministerio de Educación de iniciar la negociación con las patronales de los colegios concertados para actualizar los fondos que estos centros privados reciben del Estado, unas conversaciones que según asumen ambas partes conducirá a un aumento de las partidas, ha sido criticada este miércoles por

la federación de familias de la escuela pública Ceapa, las asociaciones de directores de centros públicos, una parte de los sindicatos docentes, así como por Sumar, socio del PSOE en el Gobierno, y Podemos.

“No es normal que cada vez se derive más dinero a la concertada y la pública empiece a parecer subsidiaria de la concertada. Se suponía que la educación concertada era para llegar a aquellos sitios donde no llegaba la pública. Y se siguen cerrando aulas en la pública, tenemos centros educativos muy deteriorados, y al mismo tiempo se continúan ampliando los conciertos a la concertada”, ha afirmado María Capellán, presidenta de Ceapa. Del lado de la educación concertada, la revisión de los conciertos, adelantada por EL PAÍS, ha tenido mejor recepción, aunque contenida, dado que se encuentran a las puertas de una negociación compleja y lo consideran una obligación legal largamente postergada. “Nos parece un paso hacia delante y esperamos con expectación” ver en qué se concreta, ha declarado Ángela Melero, presidenta de Concapa, la mayor entidad de familias de la concertada.

La previsión del Gobierno es comenzar, en cumplimiento de lo que establece la ley educativa, la Lomloe, por establecer el “coste real del servicio educativo” y, una vez realizado dicho cálculo, actualizar los conciertos. El objetivo, explica el ministerio, es garantizar la gratuidad de la enseñanza en los centros concertados. De ahí que espere que la actualización de los conciertos vaya de la mano de un compromiso por parte de los colegios concertados respecto a la eliminación de las cuotas que buena parte de los centros exige a las familias, y en el cumplimiento de la normativa de admisión escolar, evitando la selección del alumnado. El fin último es acabar con la enorme brecha socioeconómica entre el alumnado de la red escolar concertada y la pública, que convierte a España en el país de la OCDE más desigual en este terreno, según un reciente informe de Save the Children.

La concertada no se lo ha puesto fácil este miércoles al Gobierno en este aspecto. Tanto Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas, la principal entidad de la concertada, como CECE, otra patronal del sector, han negado que existan problemas ni respecto al cobro de cuotas ni al cumplimiento de la normativa de admisión. “No podemos comprometernos a algo que no hacemos. Sería como reconocer la existencia de cuotas o criterios de admisión al margen de la ley”, ha dicho Centeno. Si bien ha añadido, en tono más conciliador: “No obstante, en este proceso debemos ir por partes: primero calcular el coste real, adecuar el importe del concierto al coste real y, por último, vigilar y sancionar actuaciones fuera de la normativa”.

El anuncio ha caído como un jarro de agua fría sobre los defensores de la enseñanza pública. “En un momento de caída de alumnado y en el que el sistema público tiene deficiencias en infraestructuras y necesita más recursos humanos, la prioridad debería ser el aumento de los recursos para la pública”, ha dicho Jorge Delgado, presidente de la federación de directores de colegios públicos Fedeip. Delgado cree que el objetivo de acabar con las cuotas y la segregación es positivo, pero que para ello se deberían “aumentar los medios del servicio de inspección educativa”. La revisión de los conciertos llega, lamenta Antoni González Picornell, presidente de la federación de directores de institutos públicos Fedadi, en un contexto en el que diversas autonomías (la mayoría de los ejecutivos regionales están ahora en manos del PP) firman nuevos conciertos mientras recortan unidades de la pública.

Sumar ha emitido un comunicado en el que se opone a la actualización de los conciertos que prevé realizar Educación, al tiempo que reclama que “todos los esfuerzos financieros y políticos” se dirijan a mejorar la educación pública. “Financiar más a centros que incumplen la ley es premiar a quienes no respetan ni la Constitución ni las diferentes leyes educativas que han prohibido estas prácticas”, ha dicho la formación. Podemos, por su parte, ha considerado que la revisión de los módulos de los conciertos supone una “burla y un insulto” para quienes defienden la educación pública.

Los sindicatos docentes más críticos con el anuncio han el STES-i, CSIF y Anpe, que han coincidido en señalar, con matices en el tono, que la prioridad en la inversión de las administraciones debe ser la educación pública. CC OO y UGT, que además de en la pública tienen una importante implantación entre los trabajadores de la educación privada concertada, han coincidido en exigir una “mejora y dignificación” de las condiciones laborales y retributivas de los trabajadores, “tanto de la enseñanza pública como de la enseñanza concertada”. Ambos sindicatos han reclamado, al mismo tiempo, que se ponga también sobre la mesa la mejora de la financiación de la escuela pública, “que ha sufrido duros recortes en los últimos años de los que todavía no se ha recuperado”.

La patronal de la enseñanza privada, Cicae, se ha mostrado partidaria de la revisión del sistema de financiación de la concertada, que puede servir, ha dicho, para dotar de “mayor transparencia al sistema”. Cicae denuncia cada año el cobro de cuotas por parte de la educación concertada y señala: “Consideramos una condición *sine qua non* que esta medida ponga el fin definitivo a las aportaciones ‘voluntarias’, cuotas o complementos que algunos centros concertados exigen a las familias y que desde CICAIE siempre hemos denunciado. También ayudará a que las instituciones que hacen bien las cosas estén adecuadamente financiadas. Y que las entidades que están abusando dejen de encontrar en el concierto una forma de negocio”.

THE CONVERSATION

¿Qué dice la ley sobre la educación emocional en la escuela?

Sara Hernández Arroyo. Docente e Investigadora del área de Lengua Española del Departamento de Filología Hispánica, Clásica y de Estudios Árabes y Orientales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
María Yazmina Lozano Mas. Profesora Ayudante Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Las emociones se han convertido en un elemento esencial de nuestro día a día. Tenerlas en cuenta y conocerlas nos ha hecho cambiar nuestra manera de entender la vida y de entendernos a nosotros mismos: desde cómo aprendemos a cómo interactuamos con los demás. A medida que distintos ámbitos de la investigación las incluyen en sus estudios (política, economía, salud), la legislación educativa ha hecho lo propio, aunque no en todos los sistemas educativos.

Por ejemplo, en Chile, Francia, o Portugal no se contempla, pero en Colombia y Uruguay sí se mencionan las competencias socioemocionales. En España, la educación emocional se plantea como un pilar fundamental sobre el que se asientan los aprendizajes. Pero ¿qué dice exactamente la ley educativa española sobre las emociones?

¿Qué es la educación emocional?

La educación emocional trata de formar a los niños y niñas en habilidades para que puedan controlar, en primer lugar, las emociones propias. En segundo lugar, es importante que sepan identificar las emociones en los demás. Toda esa información podrán usarla para guiar sus pensamientos y sus acciones.

El objetivo es lograr que los alumnos y alumnas puedan conocer y controlar sus emociones, motivarse a sí mismos, reconocer y respetar las emociones ajenas y mejorar en general sus relaciones con los demás.

La competencia emocional, legislada desde 2006

Las leyes educativas establecen qué enseñar y cuándo, son las guías para los docentes. Por ejemplo, en 1º de la ESO los estudiantes aprenden la estructura de la oración simple, mientras que en 4º de la ESO aprenden la oración compuesta.

En España las emociones no aparecen hasta la ley educativa de 2006. Esta norma es la primera que afirma la necesidad de conseguir que “todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades”. Entre ellas, menciona las intelectuales, las culturales y también las emocionales. Todo ello desde un punto de vista individual y social.

Con la aprobación de la LOMCE, también conocida como Ley Wert, en 2013, no se producen cambios en el texto de la ley, ya que no fue creada desde cero, sino que se realizaron modificaciones sobre la anterior. Sin embargo, sí que hubo algunas comunidades autónomas que incluyeron la asignatura Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA). Entre ellas, Canarias y La Rioja.

La LOMLOE de 2020, actualmente en vigor, incluye por primera vez la expresión *educación emocional*. La conocida como Ley Celaá supone un avance significativo en la toma de conciencia de legisladores y profesionales de la docencia sobre la educación emocional. De hecho, afirma que “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia”.

Dice también que esta educación emocional se trabajará en todas las materias. Por lo tanto, es una enseñanza transversal, como lo son el fomento del espíritu crítico o la competencia digital.

Regulación emocional, autorregulación y madurez

Si nos adentramos en los reales decretos, encargados de regular el currículo básico, vemos cómo se relaciona lo emocional con la autorregulación y la madurez. También con la gestión de esas emociones.

En concreto, en materias como Biología y Geología, la educación emocional se debe trabajar desde la perspectiva de los hábitos saludables. Por ejemplo, al trabajar la nutrición estamos tratando también la autoestima, puesto que nuestro bienestar físico pasa por una buena alimentación.

Por su parte, en Lengua Castellana y Literatura, las emociones forman parte de la comunicación diaria. Por ello, la educación emocional pasa por la toma de conciencia de las palabras que utilizamos. De esta forma, fomentamos la convivencia democrática y no discriminatoria. En el aula, se trabaja mediante los debates de temas actuales para, así, forjar relaciones basadas en la empatía y el respeto mediante una comunicación asertiva.

Incluso en la materia de Economía y Emprendimiento se desarrollan competencias que permiten gestionar de forma eficaz las emociones y destrezas personales porque se consigue promover actitudes creativas. En

consecuencia, en el aula se trabajarán estrategias para la gestión de la incertidumbre mediante, por ejemplo, juegos de rol. En ellos, el alumnado se puede enfrentar a situaciones reales en empresas en las que los errores pueden ser ocasiones de aprendizaje y en las que se valore el trabajo cooperativo.

Hasta dónde llega la educación emocional

A pesar de que las emociones ya forman parte de nuestro sistema educativo, no se contemplan en todas las etapas: no están presentes en las enseñanzas universitarias, ni de idiomas, artísticas y deportivas o de personas adultas.

Las emociones, como nuestra capacidad de expresarnos o de hacer cálculos, son habilidades innatas. Nuestra condición de seres humanos nos permite sentir alegría y percibir la tristeza en otras personas. Pero todas las capacidades se pueden desarrollar y expandir a través de la educación. Enseñamos Lengua Castellana, Literatura e Inglés. Y ahora, también, Educación Emocional.

MAGISTERIO

Los extranjeros podrán hacer la nueva selectividad fuera de España, en centros de la UNED

Los estudiantes extranjeros de países distintos a la Unión Europea o sin convenios con España podrán hacer la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en cualquier centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y los enunciados de los ejercicios se ofrecerán por primera vez en castellano y en inglés.

EFE Lunes, 21 de octubre de 2024

De esta forma se desprende del borrador del Real Decreto, al que ha tenido acceso Efe y que reformará el procedimiento de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado del alumnado extranjero. Fuentes del Ministerio de Universidades señalan que el documento, elaborado de forma conjunta con el Ministerio de Educación y con la UNED, tiene la «vocación de enriquecer las universidades españolas con alumnado internacional y recoger talento».

El objetivo es respetar la equidad respecto a la prueba que hacen los alumnos españoles, inciden las mismas fuentes que recuerdan que el texto se tiene que consensuar ahora con los gobiernos de las Comunidades Autónomas y con los rectores. Según el borrador las principales novedades son que por primera vez los estudiantes universitarios extranjeros no tendrán que desplazarse a España para hacer la PAU y podrán realizarla en cualquier centro adscrito a la UNED o incluso en una embajada.

«La prueba de acceso se celebrará en los centros asociados de la UNED, o en los lugares que acuerde el órgano competente de esta. Asimismo, siempre que el número de estudiantes así lo justifique, la UNED podrá organizar la prueba en aquellos países en los que exista Consejería de Educación, u otra con funciones delegadas, en la Embajada de España en dicho país», señala el borrador del decreto. En este sentido, quienes deban realizar la prueba de acceso a la universidad «lo solicitarán directamente a la UNED, en los plazos y forma que se determinen al efecto». La UNED celebrará anualmente, al menos, dos convocatorias.

Según fuentes del Ministerio de Universidades, con la organización de la prueba a cargo de la UNED, el Estado se hace titular y además se pone freno a las trabas que suponía para el estudiantado internacional desplazarse a España. Otra de las novedades que se proponen es que los enunciados de los ejercicios se ofrezcan al menos en castellano y en inglés, y que las respuestas puedan redactarse en cualquiera de esas dos lenguas. Además si el alumno responde en inglés el examen tendría la opción de hacer una quinta prueba de Lengua Castellana en español para subir nota. Se trata de una prueba complementaria para demostrar el interés que tiene el alumno por estudiar en España, señalan desde el Ministerio que recuerdan que el alumnado extranjero que estudia en las universidades españolas aún es bajo y solo representa el 8% del total.

En cuanto a la estructura del examen, la prueba constará de un ejercicio para cada una de las dos lenguas elegidas por el alumnado de entre las siguientes: alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués. Estos ejercicios se diseñarán a partir de las competencias específicas y los criterios de evaluación de la materia Lengua Extranjera II ya establecidos. El otro ejercicio será para cada una de las dos materias elegidas por el alumnado de entre las que 28 asignaturas que se ofrecen de todos los itinerarios. El alumnado indicará en su solicitud de inscripción las lenguas y materias de las que se examinará.

Los criterios de evaluación son muy similares a los de los alumnos españoles que se enfrentarán a la nueva PAU en junio, ya que se elimina la optatividad entre dos modelos de examen y habrá un único modelo. Sin embargo en algunos apartados se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas. Los ejercicios podrán estar estructurados en diferentes apartados, que, a su vez, podrán contener una o varias

preguntas o tareas y la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida tendrá que alcanzar como mínimo el 70%.

El borrador del real decreto recalca que «todos los ejercicios tendrán un diseño competencial y requerirán del alumnado creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez en la resolución por escrito de una serie de preguntas o tareas adecuadas a las competencias evaluadas». La duración de cada examen será de noventa minutos, igual que en la PAU española.

Según el borrador del real decreto la nueva prueba estaría en vigor a partir de este curso, aunque otras fuentes de Universidad señalan que lo importante es «llegar a un documento final que preserve la calidad del examen» y no descartan que se pudiera aplicar el año que viene para dar un margen de organización a la UNED y resto de universidades.

Defensa del libro de texto, del aprendizaje estructurado y del conocimiento profundo

El exministro de Educación de Portugal y experto en política educativa Nuno Crato firma 'Apología del libro de texto', un título en castellano en el que proclama que el buen libro de texto nunca muere, y lo enarbola frente a las corrientes precursoras del fin de los libros de texto como el 'summum' de la innovación pedagógica.

REDACCIÓN Lunes, 21 de octubre de 2024

Nuno Crato acaba de publicar *Apología del libro de texto. Cómo escribir, elegir y utilizar un buen manual* (Narcea), toda una declaración de intenciones en tiempos de «búsqueda de un nuevo equilibrio» en educación, en palabras del *padre* de la Colección Política Educativa de Narcea, Francisco López Rupérez. Un nuevo equilibrio en el que se apueste por recuperar «el valor del conocimiento, de la racionalidad clásica y de los hechos como soporte del progreso económico y social».

El séptimo título de esta colección nace de la experiencia de Crato, un matemático que fue ministro de Portugal entre 2011 y 2015, y de su amor por los libros de texto. El título, que primero se ha publicado en castellano y que próximamente verá la luz en portugués, destaca la importancia de los manuales a la hora de garantizar el «conocimiento estructurado» que debe ser la base de la escuela, y por lo que aporta tanto al alumnado a la hora de organizar el estudio, como al profesorado, a quienes, a juicio de Crato, no les corresponde el papel de traducir el currículo para sus clases ni ser autores de libros de texto, como a los padres, con el libro de texto convertido en un «referente común», en un «elemento de trabajo para profesores, padres y alumnos que traduce las intenciones del currículum de forma estructurada».

El exministro portugués insiste en que la labor del profesor, tan importante, en que su papel a la hora de «transmitir conocimientos, valores y actitudes», no debe ser distraído por otras tareas.

Y, con el libro de texto, Crato hace apología de todo un modelo de enseñanza. El matemático desconfía de quienes aseguran que, con proyectos dispersos, los alumnos se entusiasman y aprenden más. Frente este picoteo de un lado y de otro sin un conocimiento de base, Crato apuesta por una actividad sistematizada, con una estructura, en que se tengan en cuenta los principios de la psicología cognitiva en torno al *deep learning*. Es el caso del principio de alternancia, por el que, si bien es positivo que los alumnos realicen ejercicios para afianzar algún tipo de destreza, es mejor si estos no son todos iguales, y se van alternando de un tipo y de otro.

Su alegato en defensa del libro de texto es también un alegato en defensa del papel, pues, para Crato, el alumno aprende mejor si «siente el papel», lo que incluye subrayar, escribir, hacer anotaciones, poner flechas... Esto no significa descartar las pantallas, pero sí entenderlas como complemento, por ejemplo, con códigos QR en libros de inglés en los que se puede escuchar el texto con la pronunciación adecuada.

Crato aboga por un currículo «bien estructurado, exigente, acumulativo y centrado en las materias fundamentales», organizado en asignaturas –«el mejor invento de la Humanidad»–, y por una evaluación «sistemática, formativa, sumativa, estandarizada». Para el portugués, y pese a su mala fama, los exámenes «incitan a estudiar», a sacar lo mejor de uno mismo.

El proceso de certificación como instrumento para la mejora

La legislación portuguesa puede servir de referente en otros países a la hora de conseguir unos mejores libros de texto, a juicio de Crato.

Portugal ha incluido la necesidad de un proceso de análisis y certificación, en que los manuales han de ser evaluados por una comisión independiente. De esta forma, las entidades certificadoras colaboran con las editoras, y los libros llegan a las librerías con el sello de calidad que aporta haber sido revisados por la Sociedad Portuguesa de Matemáticas, la Asociación de Profesores de Matemáticas y similares, encargadas de detectar errores y proponer sugerencias de mejora.

Según Crato, esta legislación ha hecho que los manuales mejoren y, con ellos, las clases.

'En defensa del libro de texto: Razones y evidencias', el 8 de noviembre en la Facultad de Filosofía de la UB

Apología del libro de texto es la primera contribución al tema del libro de texto en lengua española y, por tanto, abre un interesante espacio para el debate. El Fòrum Episteme ha recogido el guante, y el próximo viernes 8 de noviembre a las 17:30 celebrará un acto en colaboración con el Barcelona Institute of Analytic Philosophy (BIAP) de la Universidad de Barcelona en la Facultad de Filosofía de la UB bajo el título *En defensa del libro de texto: razones y evidencias*, presencial y por *streaming*.

Taxonomía de Bloom: cómo aplicarla (bien) en el aula

Las representaciones que describen esta teoría de aprendizaje como una pirámide no son correctas según la ciencia. El experto en psicología del aprendizaje Héctor Ruiz Martín explica en su libro, 'Edumitos', la clave para poner en práctica la taxonomía de Bloom de forma adecuada.

EVA R. SOLER Lunes, 21 de octubre de 2024

Hay una creencia generalizada que sostiene que la Taxonomía de Bloom tiene forma de pirámide y se estructura en seis niveles (recordar, comprender, aplicar, analizar y evaluar) de forma jerarquizada. Sin embargo, el experto en psicología del aprendizaje Héctor Ruiz Martín advierte que esta interpretación es errónea y en su libro *Edumitos* (Editorial ISTF, 2023) explica que la clave para aplicar de forma correcta esta teoría de aprendizaje reside en prestar atención, sobre todo, a los conocimientos.

Este experto reúne en la mencionada obra 44 mitos muy extendidos hoy en día sobre el aprendizaje, que son muy populares y que, sin embargo, no tienen respaldo científico. La Taxonomía de Bloom es uno de ellos y según afirma Ruiz Martín, su contenido se ha difundido tergiversado.

El director de la International Science Teaching Foundation recuerda que la taxonomía de Bloom nació en 1948 cuando un equipo de investigadores, liderado por Benjamin Bloom, se

propuso estandarizar los objetivos de aprendizaje que podían ser evaluados para facilitar la colaboración y el intercambio de ítems de evaluación entre instituciones educativas.

“La idea inicial consistía en detallar tres grandes categorías de objetivos de aprendizaje: el dominio cognitivo, el afectivo y el psicomotor”, explica Ruiz Martín.

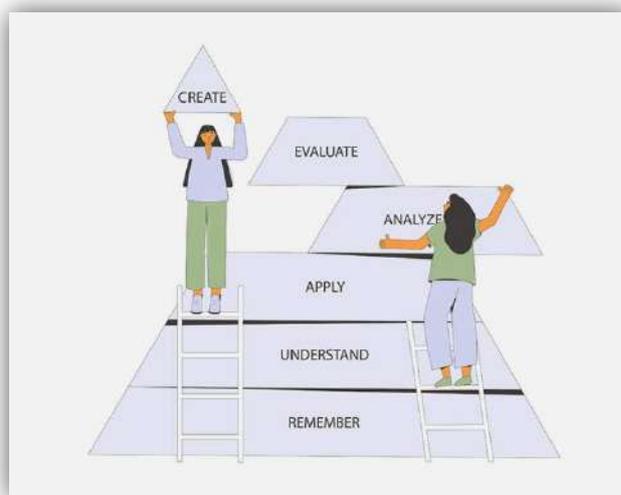
La intención de los investigadores era publicar tres volúmenes que describieran cada una de estas tres categorías. Sin embargo, solo dos de ellos vieron la luz. El primero de ellos referido al dominio cognitivo se publicó en el año 1956, alcanzó un gran éxito y se hizo mundialmente conocido. El segundo, sobre el dominio afectivo, se publicó en 1964 pero no obtuvo el mismo alcance y el tercero, sobre el dominio psicomotor, no llegó ni siquiera a abordarse por parte de Bloom y su equipo.

Por tanto, como sostiene Ruiz Martín, lo que la mayoría de las personas conoce sobre la taxonomía de Bloom es solo una parte de lo que debía ser. La parte más conocida es la que clasifica los objetivos de aprendizaje en calidad de acciones cognitivas que el estudiante puede llevar a cabo con lo que ha aprendido. Pero el mismo experto advierte que “su contenido se ha difundido tergiversado, de un modo que no coincide con lo expuesto en la obra de sus autores y no puede justificarse mediante ningún criterio bien fundamentado”.

Las representaciones que se han hecho populares de esta taxonomía sitúan los procesos cognitivos en una pirámide, de tal forma que se entiende que hay una estructura jerárquica que contempla un aumento de la complejidad cognitiva según se va ascendiendo por los seis niveles. Partiendo del primer peldaño que sería el conocimiento (entendido como pensamiento de orden inferior), se avanza por los siguientes (comprensión, aplicación, análisis, síntesis) hasta llegar a la evaluación que sería la cúspide de la pirámide y se identifica con el pensamiento de orden superior.

Sin embargo, el autor de *Edumitos* explica que “el equipo de Bloom no planteó su taxonomía de forma jerárquica, sino como una mera clasificación que ponía de manifiesto la diversidad de actividades que los estudiantes pueden llevar a cabo para revelar su aprendizaje”. Pero recalca que “en la taxonomía original no hay ninguna pirámide”.

El experto se pregunta si tiene algún sentido representarla de esta forma y para responder a esta cuestión se basa en lo que sostienen las ciencias cognitivas al respecto. Hay que tener en cuenta, dice Ruiz Martín, que la



El experto en psicología del aprendizaje Héctor Ruiz Martín asegura en su libro 'Edumitos' que, pese a que se ha convertido en una creencia generalizada, es un error entender la Taxonomía de Bloom como una pirámide que se estructura en seis niveles jerárquicos



taxonomía de Bloom nació sin la opción de fundamentarse en la investigación cognitiva, pues esta ciencia floreció en décadas posteriores y esto es precisamente lo que hizo en 2001 un equipo de investigadores de psicología cognitiva liderado por Richard E. Mayer y Paul R. Pintrich.

Este equipo reemplazó los nombres de los procesos cognitivos por verbos para subrayar que se trataba de acciones (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear). “De esta forma, se evita el malentendido de que el conocimiento (reemplazado por la acción de recordar) fuera una categoría independiente”, dice Ruiz, y añade que, por otro lado, esta revisión corrobora que las acciones descritas por el equipo de Bloom no pueden ordenarse jerárquicamente como en una pirámide. “Como mucho, la jerarquía solo tendría dos niveles: el de las acciones que requieren la comprensión de lo aprendido y el de las que no”, apunta.

De esta forma quedaría por un lado la acción de “recordar” y por el otro, todas las demás: “Aunque recordar una información también se beneficia de la comprensión, es una tarea que puede llegar a lograrse aunque ese elemento apenas esté presente. En cambio, las demás implican dar un significado más profundo a lo aprendido. Y no tenemos ningún criterio objetivo por el cual podamos establecer una jerarquía entre ellas, pues la investigación nos muestra que la facilidad relativa para realizar unas acciones u otras no es rígida, sino que depende de las personas y del contexto en cuestión”.

La clave de la clasificación reside, por tanto, en describir aquello que podemos hacer con unos conocimientos. El problema, según Ruiz, es que lo que podemos hacer con unos conocimientos siempre depende de los conocimientos en sí: “Por eso, la taxonomía revisada incluye una nueva dimensión: los conocimientos”.

El experto apunta que la investigación en ciencias cognitivas subraya que ninguna habilidad cognitiva puede llevarse a cabo en el vacío, sin unos conocimientos que le den contenido: “Ninguna acción de las descritas en la taxonomía puede ocurrir sin referirse a un conocimiento concreto. Es más, la investigación en psicología cognitiva revela que todas nuestras habilidades cognitivas (razonamiento, análisis crítico, creatividad, etc.) son dependientes de los conocimientos. Uno solo puede ejercerlas con éxito en los ámbitos para los que posee conocimientos. Así, uno puede ser creativo o ducho en la resolución de problemas relativos a un tema (por ejemplo, en el ajedrez), pero no serlo cuando se trata de otro tema (por ejemplo, en la cocina). Por ello, la revisión de la taxonomía de Bloom tiene dos dimensiones, la de los procesos cognitivos (las acciones que podemos hacer con lo que sabemos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) y la del tipo de conocimientos implicados en dichos procesos: factuales, conceptuales, procedimentales y metacognitivos”.

Esto permite crear una tabla en la que situar los objetivos de aprendizaje concretos. Por ejemplo: “Interpretar los efectos de la extinción de un organismo en la red trófica de un ecosistema” se situaría en el cuadrante correspondiente a “comprender” y “conocimiento conceptual”.

TAXONOMÍA BIDIMENSIONAL DE PROCESOS COGNITIVOS Y TIPOS DE CONOCIMIENTOS

		Procesos cognitivos					
		Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Tipos de conocimientos	Factuales						
	Conceptuales						
	Procedimentales						
	Metacognitivos						

Fuente: “Taxonomía de Bloom actualizada por Anderson 2001”, Héctor Ruiz Martín, *Edumitos. Ideas sobre el aprendizaje sin respaldo científico* (International Science Teaching Education, 2023)

Todo lo anteriormente expuesto tiene implicaciones importantes a la hora de plantear los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación en cualquier materia escolar. Como sostiene el autor de *Edumitos*, “definir estos objetivos o criterios con base en supuestas competencias o habilidades sin especificar los conocimientos concretos que movilizan no tiene ningún sentido” y, en el mismo sentido, apunta que “la taxonomía de Bloom revisada nos ofrece una buena base sobre la que trabajar para no olvidar que, a la hora de disponer los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, cualquier habilidad irá ligada a un conocimiento, y el dominio de cualquier conocimiento irá ligado a lo que los estudiantes puedan hacer con él”.

Rosa Rocha, sobre los procedimientos irregulares en obras de centros: “Nadie nos apoya, ni sindicatos ni Consejería”

La presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad) asegura que la responsable de la gestión económica de los centros de la Comunidad es la Consejería de Educación y recalca la poca autonomía de los equipos directivos en la gestión de los recursos.

ALBA BARTOLOMÉ Martes, 22 de octubre de 2024

Desde hace unos meses se han publicado informaciones en diferentes medios de comunicación sobre posibles procedimientos irregulares en obras realizadas en Institutos Públicos de la Comunidad de Madrid en los que, supuestamente, resultan implicados los directores y equipos directivos de los centros.

Desde MAGISTERIO hablamos con Rosa Rocha, Presidenta de Adimad, Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid y directora del IES Guadarrama, para saber quiénes son los responsables de la asignación de créditos extraordinarios para obras de gran envergadura en la Comunidad y qué nivel de autonomía de gestión tienen los cuerpos directivos.

Desde Adimad, aseguráis que los directores y directoras tienen una autonomía de gestión económica de los centros muy limitada. ¿Podrías especificar en qué niveles específicos tienen menos autonomía y cómo afecta esto a la gestión diaria de los centros?

–Es cierto que los directores de los institutos de la Comunidad de Madrid tenemos un control muy limitado o nulo sobre la gestión, tanto de los recursos humanos como económicos, ya que dependemos de diferentes instancias de la administración, en concreto de las direcciones de área territorial o de las direcciones generales ejecutivas, como recursos humanos o infraestructuras. La labor de gestión económica, como el resto de tareas que tenemos encomendadas, está limitada por una serie de normas y procedimientos que se establecen por la Comunidad de Madrid o por la legislación estatal, por lo que nuestro margen de maniobra es muy reducido.

Entonces, ¿cómo es el proceso que se sigue en la asignación de fondos extraordinarios para los centros educativos?

–Cuando los centros necesitamos un presupuesto extraordinario, por ejemplo, para grandes obras de reforma, reposición de equipamientos o mobiliario, lo que hacemos es emitir una memoria a la consejería, en concreto, a la DAT (Dirección de Área Territorial) correspondiente: Norte, Sur, Este, Oeste o Capital. En esta memoria, detallamos el coste aproximado y las necesidades para que la DAT correspondiente a cada centro remita la necesidad al departamento general encargado de esta gestión.

Es muy importante que se hagan estas solicitudes, porque la dirección general de infraestructuras o la dirección general de Educación son las que deciden si existe presupuesto suficiente y si se concede o no crédito extraordinario para realizar estas actuaciones. Cuando las actuaciones superan el límite económico legalmente establecido, que es de 15.000 euros para suministros y 40.000 para otras obras de reforma, es la dirección general de Infraestructuras quien presupuesta, dirige técnicamente las actuaciones y gestiona la licitación de los servicios o adquisiciones.

¿Consideráis que es un proceso transparente?

–Hay poca transparencia en la asignación de fondos. Además, la forma de procesar estos fondos es opaca y, en ocasiones, demasiado larga y tediosa. En muchas ocasiones, no sabemos a qué corresponde la cantidad que se entrega a los centros.

Algunos directores han sido señalados por su supuesta implicación en procedimientos irregulares. Desde Adimad, ¿cómo recibís estas acusaciones?

–Creemos que primero hay que ver exactamente cuál es la responsabilidad de los directores en estos casos. Por el momento, hemos emitido un comunicado para que, por lo menos, la opinión pública sea consciente de que nuestra capacidad de gestión económica de los centros es muy limitada.

En el comunicado solicitáis que la Consejería de Educación depure las responsabilidades. ¿Qué medidas específicas proponéis o esperáis que se adopten para evitar futuros problemas de este tipo?

–Creemos que, en este sentido, es fundamental fortalecer el sistema de soporte técnico a los equipos directivos, con unidades de apoyo en los temas más complejos, como la gestión económica, mejorar la comunicación, la formación, el asesoramiento, hacer un mejor seguimiento de los equipos directivos y que haya una mayor transparencia en la asignación de recursos y en los criterios de asignación de los mismos a los centros educativos.

Hablas de hacer un mejor seguimiento de los equipos directivos, ¿cómo es el proceso de auditoría actual de los directores?

–Actualmente, a los equipos directivos no nos realizan auditorías, sino que pasamos un proceso de evaluación de la función de gestión por parte del inspector asignado al centro. Además, lo que se está haciendo son auditorías por parte de la Delegación de Hacienda de la Comunidad de Madrid que, en algunas ocasiones, ha comunicado tanto a los centros como a la Consejería de Educación, algunas irregularidades y procedimientos

que muestran un sistema inadecuado a la hora de abordar el funcionamiento de los centros por parte de la propia Consejería de Educación.

¿Cuál es la relación actual de Adimad con la Consejería?

–Nuestra relación actual con la Consejería de Educación es de colaboración. Siempre hemos solicitado reuniones de trabajo y, en ocasiones, hemos sido llamados por la propia Consejería para resolver los problemas que surgen en el día a día. En este sentido, Adimad está siempre abierta a trabajar por la mejora del sistema educativo, concretamente de los institutos de Secundaria y de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid.

¿Qué cambios estructurales se podrían implementar para mejorar la gestión económica de los institutos y asegurar que se usen los fondos de manera eficiente?

–Es necesario cambiar la normativa. Actualmente, la ley de contratación en el sector público, tanto a nivel estatal como a nivel de la Comunidad de Madrid, nos impide trabajar adecuadamente, ya que las cantidades que se manejan (15.000 euros o 40.000 para obras mayores) están completamente obsoletas y deberían adaptarse al contexto actual.

El presupuesto no es suficiente para cubrir las necesidades de los centros...

–Faltan recursos para mantener los centros públicos, que son muy antiguos y requieren mejoras estructurales. Además, también es necesario presupuesto para adaptarnos al contexto actual, por ejemplo los centros de FP tienen que renovar equipos e instalaciones para estar al día en las novedades a las que se enfrenta cada sector, lo que requiere una inversión muy importante.

¿Cómo ha afectado el señalamiento público a la comunidad educativa?

–El sentimiento que hay ahora mismo es de preocupación. Nuestro trabajo consiste en dar una educación de calidad, atender adecuadamente a los alumnos y mantener las instalaciones en las mejores condiciones posibles y eso es lo que hacemos día a día. Nos encontramos solos, nadie nos apoya, ni sindicatos ni Consejería.

La economía del dato acecha la escuela

Jon Bustillo. 17 de octubre de 2024

Las grandes compañías tecnológicas hace ya algún tiempo que descubrieron el valor de los datos personales, creando lo que hoy se conoce como “la economía del dato”. Saber en todo momento qué hace, dónde está, qué compra, qué visita, qué siente, qué preocupa a cada persona, se ha convertido en el tesoro más preciado y, para ello, no se escatima en recursos. Millonarias inversiones que pretenden seguir ahondando en el conocimiento de lo que acontece en la vida de las personas y que, al parecer, siguen siendo muy rentables. Detrás de esto, existe toda una industria de compra-venta de datos en donde nos sorprenderíamos lo exhaustivas que podrían ser las informaciones que, sobre cada uno de nosotros, son capaces de aportar estas compañías. Y es que, en nuestro día a día, no dejamos de generar más y más datos a través de los dispositivos móviles, sus sistemas operativos y las redes de comunicación. Una inagotable fuente de información que, unida a la potencia de cálculo de los sistemas más complejos de computación, son capaces de identificar a cada sujeto, obtener patrones de conducta por segmentos e identificar perfiles socioeconómicos que permiten a las empresas adecuar tanto los servicios como los precios a cada persona. Hablamos de la comunicación personalizada, una nueva forma de condicionar a las personas, ofreciendo a cada persona aquello que quiere escuchar, sea o no cierto, y creando una suerte de “*echo chamber*” (Peirano, 2019).

La escuela no está ajena a esta realidad y, desde la incorporación de las TICs en las aulas, se ha abierto una nueva ventana para que los buitres de los datos sigan conociéndonos mejor, si cabe. Hagamos un pequeño ejercicio de cómo sería esta aportación desinteresada a la economía del dato. Supongamos una escuela de educación primaria (desgraciadamente también se podría hacer con centros de infantil) que, en un alarde de innovación y modernismo, incorpora el uso de *Chromebooks*, o si se quiere, los servicios gratuitos de Google en el día a día de sus clases. Recursos educativos que, a través de la red wi-fi del centro permiten acceder a casi cualquier información, paralelamente envían a las compañías tecnológicas toda la información relativa al uso de la tecnología, tanto del hardware como de los programas que se utilizan por parte de cada usuario registrado. Ahí irían, sin mucho esfuerzo, informaciones relativas al historial de las búsquedas y navegación, la velocidad de escritura, el tiempo medio de lectura, los trabajos realizados... y otras que no son tan evidentes

pero que también son de interés para la industria del dato (Rodríguez Prieto, 2023). Esto en el entorno del aula, pero cuando el alumnado se vuelve a conectar, identificándose en su casa (bien a través del equipo de la escuela o en cualquier otro dispositivo de casa), ahí las compañías tecnológicas son capaces de obtener toda una cascada de informaciones relativas a las condiciones económicas, familiares y sociales que se asocian a ese estudiante. Así, cuando se comparte en el domicilio la red wi-fi a la que se conectan todos los dispositivos móviles de la casa, el usuario registrado en los diferentes servicios educativos que se impulsan desde la escuela, se incorpora al torrente de datos que, amablemente cedemos de forma gratuita a las grandes compañías tecnológicas y que estas podrán analizar para obtener nuevos patrones (O'Neil, 2017).

Informaciones que no solo se juntan a las generadas dentro de la red wi-fi doméstica, sino que también se asocian a las generadas por todos los dispositivos móviles (sobre cualquier punto de conexión) que las compañías tecnológicas ya tienen debidamente identificados. Compañías como Google, Apple, Telefónica o Samsung, pueden identificar cómo son las familias de los escolares y quiénes son sus integrantes. Como poco, conocen el tipo de dispositivos que usan, cada cuánto los renuevan, tiempos de conexión y desconexión, dónde viven, quiénes conviven, qué compran y dónde, nivel de gasto, con quiénes se relacionan, si van de vacaciones (cuándo y a dónde), el historial médico,... incluso a quién votan. Tal y como indica Véliz (2021), "*El poder de las compañías tecnológicas se forma, por un lado, a partir de la posesión de un control exclusivo sobre nuestros datos y, por otro, por su capacidad de prever todos nuestros movimientos, lo que, a su vez, les brinda múltiples oportunidades de influir en nuestra conducta y de vender esa influencia a otros, gobiernos incluidos*". Demasiado poder en manos de empresas privadas que están deseosas de incorporar los datos más íntimos del desempeño escolar de los más pequeños de casa. Un precio demasiado alto que la administración educativa, en vez de evitar, está generalizando a través de los múltiples contratos que realiza con estas compañías.

Algunas asociaciones familiares ya se han manifestado en contra de esta situación, pero las administraciones educativas hacen oídos sordos y, en nombre de la innovación y la competencia digital, se sigue engordando el mercado de los datos, en esta ocasión referidos a personas menores de edad que irán dejando un jugoso rastro de su desempeño escolar que solo estará a disposición de las grandes compañías tecnológicas.

Coincidiendo con Véliz (2021), creo que no todo está perdido y, si desde la administración educativa se impulsa, se podrían hacer por lo menos dos cuestiones básicas; por una parte recuperar la incorporación del hardware y software libre a la educación (Adell & Bernabé, 2007), limitando así la generación y captación, por parte de empresas privadas, de datos del alumnado en su desempeño educativo, asegurando así una navegación por la red lo más anónima posible. Por otra parte, habría que concienciar a los equipos directivos, al profesorado, a las familias y al alumnado sobre la necesidad de preservar la privacidad de nuestros datos, mostrando las consecuencias que ya están afectando a cuestiones tan cercanas como las selecciones de personal, el acceso a créditos, los precios personalizados, los seguros o los programas de violencia de género. Una nueva injusticia para aquellas personas que no se vean favorecidas por el algoritmo que fue entrenado con nuestros datos desde la edad escolar.

Homilias laicas **OPINIÓN**

David Cerdá. 21 de octubre de 2024

Hay docentes que se dicen inclusivos al tiempo que excluyen a sus alumnos de acceder a las herramientas de conciencia y reflexión que necesitan para ser verdaderos ciudadanos. Abanderados de falsa bandera del pensamiento crítico, dicen combatir la ideología como Amazon dice combatir la ineficiencia: para construir un monopolio que deje alrededor de sus posturas particulares un terreno baldío.

Hay por ahí ciertos docentes apretando fuerte los puñitos para sacar la asignatura de religión de los planes de estudio. Estos no son los que reivindican —se hace desde hace mucho— que la Iglesia salga de las escuelas, sino otros. Uno sabe que no son los mismos porque, si bien la laicidad de las escuelas públicas puede argumentarse sólidamente, hoy sabemos que la incidencia de esa asignatura optativa es nula. Su contenido doctrinal es ínfimo —en muchos casos una capa de moralidad buenista—, su incoherencia con la moral objetiva y universal nuestros principios de convivencia—, inexistente, y ni la Biblia leen los chavales, porque eso sería demasiado leer, no sé si me entienden. Los que siguen con esta matraca —insisto, puede y debe debatirse, pero es el último de nuestros problemas— lo hacen por dos razones principales. La primera es que es batalla educativa de postureo, pegar pataditas a las farolas, pero suave, *agitprop* de barra de bar de los viernes. La segunda es que lo que intentan, estos toreros de salón, es inculcar su propia ideología, y para colmo llaman a lo que hacen, con notable sarcasmo, «promover el pensamiento crítico».

Hablamos de los profesores que llevan kufiya a clase — o la bandera de Israel, para el caso es lo mismo—, los profesores que enseñan el «pasado colonial de España en América» (sic), y los encantados con las charlas en las que se les dice a los alumnos varones que son todos unos violadores *en potencia* (queriendo descubrir en esto último un alarde de lógica, que ya hay que ser ignorante), los de «hay que educar en y para el decrecimiento». Hablamos de los docentes de homilía laica semanal sobre todos los asuntos que a ellos les agobian; los que asumen un interesado deber de colonizar las mentes de sus alumnos; los mismos que llaman «rojipardos» a quienes defienden la educación más que ellos desde posturas discrepantes. Son los reyes del



siempre adoctrina el otro, yo educo: quienes llaman «objetividad» a dar a los alumnos las soluciones éticas y políticas de intrincados dilemas en forma de papilla única que ellos han regurgitado.

Si hay algo *mainstream* ahora mismo en la piel de toro es contarle a la gente que vivimos rodeados de fascistas: también resulta que hoy es hacerle el juego al gobierno. Pero no importa, porque ya no se trata de enseñar a los chavales a sospechar de todo poder, sino del que a ellos le parece, ni de criticar siempre al gobierno, como ciudadanos en curso de serlo, sino según, sin, so, sobre, tras. Les cuento cuál es la tesis de esta gente que falta para entender el puzle: el *constructivismo*, que cursa en esa enfermedad llamada relativismo, y sigue, como el día sigue a la noche, hasta la politización de los alumnos. Alumbrar políticamente a los alumnos es lo opuesto a politizarles, cavándoles la trinchera. La destrucción de la complejidad al pensar lo ético y lo político es uno de los grandes males de nuestro tiempo. Grandes nubarrones se ciernen sobre nuestra democracia y nuestras conquistas morales por culpa de este efecto. Estos falsos inclusivos no son parte de la solución, sino del problema.

Valga este breve artículo para recordar que **sí** es el pensamiento crítico: lógica, dialéctica, retórica y cognición básica. Si queremos que sean adultos en sus apreciaciones políticas, conformando una ciudadanía futura exigente con el poder (sin apellido) y no acomodaticia, lo que toca es enseñarles a pensar, a esquivar falacias y sesgos, y también a expresarse, fundamentalmente a dialogar, en vez de a repetir consignas. La tarea, en definitiva, es contribuir a su libertad, que exige que desarrollen un criterio tan informado como suyo. Qué deplorable que quienes dicen querer acabar con unas homilias, las religiosas, que ya ni existen, quieran enjaretar a nuestros educandos las suyas laicas.

Que la escuela no ha de ser neutral lo entendemos todos: en su intento de civilizar a toda persona más allá de lo que la lotería genética y socioeconómica ha determinado, es profundamente social y además debe serlo. Pero aquí hablamos de otra falta de neutralidad, basada en un constructivismo pueril, una pseudoagitación de jipis trasnochados y la cínica falta de fe en la capacidad que tienen los jóvenes para formar su propio criterio. «Anunciando el apocalipsis | Van de salvadores | Y se les dejás te pierden | Infaliblemente | Manipulan nuestro sueños | Y nuestros temores | Sabedores de que el miedo | Nunca es inocente» cantaba Serrat en una canción de descriptivo título: “Los macarras de la moral”.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

La idea de los CEIPSO no es nueva, aunque encierre una involución

José Luis Pazos. 17 octubre, 2024

OPINIÓN

Los debates sobre el estado de la Comunidad de Madrid no suelen darnos muchas noticias novedosas, aunque en el último algunas cuestiones sí lo fueron en el ámbito educativo, como la apuesta del Gobierno autonómico por la jornada partida, y otras que lo parecieron, pero que realmente no lo son, como el tema de los CEIPSO. Sobre la jornada escolar ya me pronuncié en mi anterior artículo, y nada añadiré en este momento, pero sí quiero trasladar algunas consideraciones sobre los CEIPSO y en ello me centro en el presente artículo.

Lo primero será dejar claro que es un CEIPSO, porque en esta sociedad nos encontramos con muchos términos creados con las iniciales de las palabras encerradas en su interior. En educación es muy habitual, y perdemos con facilidad a los interlocutores en muchos debates, artículos, ponencias, e incluso normativas, porque damos por hecho que todo el mundo conoce nuestros términos. Por ejemplo, es común hablar de PT, AT, TGD, PISA, EOEP,... pero pregunten por lo que significan estas agrupaciones de iniciales y verán las caras de desconocimiento que se encuentran en la sociedad en general. En este sentido, debemos hacer un mayor esfuerzo por no dar por hecho las cosas, porque queremos que los demás se enteren, ¿no?

Un CEIPSO no es otra cosa que un centro educativo público que, teniendo etapas de educación infantil y primaria, recibe autorización para impartir también enseñanzas de educación secundaria. Es decir, pasa de ser un centro con alumnado desde los 3 años -ahora tenemos algunos también desde los cero- hasta los 12 años, a tener alumnado de más edad que no se marcha a un instituto para empezar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), sino que continúa en el mismo centro para realizar en éste sus dos primeros cursos, como mínimo.

Se dice que es un invento novedoso, pero no lo es

Hay quien ha descubierto la posible existencia de los CEIPSO el otro día, cuando la Presidencia de la Comunidad de Madrid anunció su apuesta por este tipo de centros, pero no nacieron con ese anuncio. En la Región llevan varios lustros funcionando en ese formato algunos centros; constan como tales 40 en este momento en el buscador de centros educativos de la Comunidad de Madrid. Y la primera normativa que los

reguló, si la memoria no me falla y la hemeroteca no me desmiente, vio la luz en el año 2014. Por tanto, no es novedoso en la escuela pública.

Por otra parte, calificar como nuevo en la educación algo que es práctica común en toda la escuela privada, tanto concertada como no concertada es, cuando menos, un error de cálculo al criticar el anuncio. En la red privada, lo que tiene menos presencia es el formato de centros educativos 3-12. Argumentar que incluir la etapa 12-16 perjudicará al alumnado, debería pensarse dos veces, porque ello supondría etiquetar como perjudicial a la escuela privada. En mi opinión, esta red tiene muchos elementos criticables, pero este no sería uno cierto.

Es cierto que muchas familias consideran que el alumnado de 11 y 12 años es muy pequeño para ir solo al instituto y que preferirían que permanecieran más tiempo en los colegios, y así lo expresan en determinados foros y reuniones. Pero no existen estadísticas que nos puedan indicar la magnitud de ese apoyo, como tampoco de lo contrario. En todo caso, ciertamente existe la reclamación de que los colegios públicos mantengan más cursos al alumnado en sus instalaciones.

Lo importante no es que exista esta demanda, sino los argumentos que se ponen encima de la mesa para justificarla. No es una cuestión menor la comentada anteriormente sobre la edad de cambio de centro, que expresa una preocupación entendible, sobre todo si ello lleva aparejado un mayor desplazamiento desde el domicilio al centro educativo.

Tampoco es un argumento irrelevante la pérdida del comedor escolar, que en los institutos públicos brillan por su ausencia. Este asunto no es solo importante por el lugar donde comer, para unos menores que pasan a ser en muchos casos del tipo "alumno-llave", es decir, que comen solos al llegar a una casa vacía, sino también porque la existencia de este servicio es vital para poder optar a las becas de comedor, derecho que pierden las familias solo por el cambio de centro de sus hijas e hijos. A esto se une que llegan antes a casa, porque también pierden mayoritariamente las actividades extraescolares.

Ligado con el argumento de la edad, también se encuentra otro que ya no está referenciado en los desplazamientos, sino en la convivencia dentro del centro. La menor maduración y desarrollo físico del alumnado de los primeros cursos de la ESO les coloca en una posición de mayor fragilidad con relación al alumnado de los cursos posteriores. Una parte de los casos de acoso escolar se apoyan en esta diferencia, motivo por el que existen familias que ven con desagrado el cambio de centro a los 11 o 12 años. También una parte de ese alumnado lo vive con temor. No es algo que deba ser ignorado. Pero, cuidado, porque los conflictos por este asunto que desaparecen en los institutos pueden aparecer en los colegios, lo que obliga a estos a revisar sus procedimientos internos cuando pasan a ser CEIPSO.

La optatividad en la ESO. Se han lanzado algunos mensajes sobre que cursar primero y segundo de la ESO en los CEIPSO condiciona la optatividad del alumnado. No necesariamente debe ser así, pero, por otro lado, ya de por sí es bastante ficticia. No es el alumnado el que ejerce una optatividad real, sino los centros quienes la condicionan por su oferta, vinculada en buena medida a la composición de sus plantillas. Además, "las Administraciones educativas procurarán que los alumnos y alumnas de primero y segundo cursen un máximo de una materia más que las áreas que compongan el último ciclo de educación primaria" (artículo 24.4 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación). Siendo esto adecuado, para no añadir más dificultad al cambio de etapa, configura un escenario de poco margen de optatividad real en esos dos primeros cursos.

También se habla de una posible pérdida de la calidad de la enseñanza en esos dos cursos de la ESO si se realizan en los CEIPSO. Eso significaría que la calidad depende más del lugar donde se realicen que de cómo se impartan, lo que no está soportado por evidencia científica alguna conocida. Es más, esto significaría que los centros privados, concertados o no, tendrían una menor calidad de enseñanza vinculada solo al hecho de tener todas las etapas educativas, lo que también sería realizar afirmaciones gruesas no soportadas por los datos existentes. Incluso para un defensor a ultranza de la escuela pública como soy yo, este argumento es rechazable de forma absoluta, siempre que el sectarismo se descarte.

Aunque el Gobierno de la Comunidad de Madrid no lo diga, la extensión del formato de los CEIPSO, tal y como ha sido anunciada, tiene peligros ocultos y encierra una intencionalidad regresiva, según yo lo veo.

Lo más preocupante es la posible involución oculta. No sorprenderá leer ahora que la Comunidad busca siempre situaciones de enfrentamiento con el Gobierno central y, en el ámbito educativo, maneras de sortear la legislación básica. Su intento reiterado de volver al pasado, intentando recuperar viejos enfoques educativos, tiene uno de sus últimos actos sonados en la denominada Ley Maestra.

Ahora, puede intentar volver por esta vía al formato de unos centros con enseñanzas hasta los 14 años y otros con las posteriores, división que recuerda mucho al sistema educativo previo a la LOGSE, el regulado con la Ley General de 1970, por el que la enseñanza básica finalizaba precisamente a los 14 años. Si a esto la añadimos el intento con la última ley aprobada por el Partido Popular -la LOMCE- de recuperar la separación del alumnado mediante itinerarios segregadores tempranos, o también, por ejemplo, la configuración de una Formación Profesional Básica inicialmente pensada para expulsar tempranamente al alumnado con mayores necesidades específicas, deberemos estar muy alerta en los siguientes pasos que se den con esta iniciativa.

Aciertan quienes le han respondido a la presidencia de la Comunidad de Madrid diciendo que, en lugar de hablar solo de centros de 3-14 o 0-14, se hable en serio de centros 3-16 y 0-16, y también de 0-18. Yo siempre



he apostado por estos últimos, vinculados a otras cuestiones organizativas, de recursos humanos y materiales, y de edad hasta la que llevar la obligatoriedad de la enseñanza, que ahora no abordaré. Y ese debe ser el objetivo: que los centros que se conviertan en CEIPSO no se queden solo con enseñanzas hasta segundo de la ESO, sino con la secundaria completa.

Es cierto que la situación de descenso continuado de la natalidad, por la que muchos centros de educación infantil y primaria ven caer curso tras curso su matriculación, ha dejado espacios libres para incorporar, por ejemplo, cursos de la ESO. Con ello, estos centros pueden ver más lejos la amenaza de su cierre y supresión, pero este descenso ya afecta a los centros de secundaria, y el efecto irá en aumento en los próximos años. Habrá que tener cuidado con no salvar ahora colegios cerrando después institutos, algo que puede suceder cuando, en lugar de escolarizar alumnado de cuatro cursos de la ESO y los dos del Bachillerato, terminen solo con cuatro cursos en total y dos de ellos no obligatorios.

Por tanto, no es una novedad, pero encierra muchos flecos que pudieran ser perversos para la escuela pública. Tendremos que afinar mucho quienes la defendemos para descubrirlos ante la sociedad madrileña sin recibir el rechazo de ésta, porque es muy probable que mayoritariamente ésta vea solo los lados positivos.

Juan Manuel Moreno: “Tenemos una crisis de la meritocracia cuando se convierte en una continuación del privilegio por otros medios”

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18 octubre 2024

Acaban de publicar un Educación Universal, libro en el que repasan la situación de la universalización de la educación, proyecto iniciado hace 200 años con muy desigual resultado según la región del mundo y que afronta grandes retos relacionados con los fantasmas que ha creado la meritocracia, con una sociedad cada vez más dividida por intereses identitarios que está erosionando la cohesión social o por diferentes crisis, desde la económica de 2008 hasta la del reemplazo del profesorado, cada vez más complejo.

A pesar de que el momento es complicado, ambos se muestran optimistas ante la posibilidad de enmendar algunas de las situaciones actuales, eso sí, sin caer en ingenuidades y siempre desde una óptica reformista del sistema.

La radiografía del libro me resulta entre pesimista y realista. En esta foto que hacéis, ¿qué diríais que está peor?

Lucas Gortázar

A mí lo que más me preocupa es lo difícil que se está poniendo la universalización de la primaria todavía en algunos países y no ya la de secundaria. En 2007 podríamos haber sido mucho más optimistas respecto a ambas, pero con lo que ha pasado en estos últimos 15 o 16 años, se ha parado un poco el crecimiento de la educación universal.

Hablamos de los 20-25 millones de niños sin escolarizar solo en Pakistán en primaria, por irnos a otra zona del mundo, pero luego, por supuesto, todas las necesidades que hay en África subsahariana.

Es preocupante porque en 15 años ha habido un parón, incluso un retroceso, de la tendencia que venía ocurriendo: la Gran Recesión, la caída de la inversión pública, después la recuperación, pero luego la pandemia. Muchos países tienen sus escuelas cerradas durante, no 3 o 4 meses, sino un año o un año y medio. Y luego hay un auge de conflictos armados en África subsahariana lo que ha supuesto una interrupción generalizada de la expansión de la educación. Diría que es lo más preocupante. No sé si estás de acuerdo, Juanma.

Juan Manuel Moreno

Yo creo que sí y que el libro también lo refleja. Hacer un ranking de qué es lo que está peor tiene su truco porque con la mentalidad de suma cero que prevalece en nuestros días, inmediatamente se concluirá que otros temas no nos parecen un problema. Lo que está peor lo resumiría diciendo, mira, en materia de educación no hay mayor línea de demarcación de desigualdad que la que hay entre quien sabe leer y quien no sabe leer. Quien sabe leer comprendiendo lo que lee y quien no sabe leer o no comprende lo que lee.

A pesar de que hemos conseguido una cierta, cuasi universalización del acceso a la educación primaria, esa línea que divide a los que saben leer comprensivamente de los que no, sigue siendo muy profunda y hay demasiada gente del lado de los que no. Eso indudablemente es lo que está peor. ¿Eso quiere decir que otros temas igualmente relevantes no merecerían o no podrían optar a ocupar ese lugar? Probablemente no.

Uno de ellos, precisamente, es esa especie de catástrofe educativa que es la mentalidad de suma cero, en general, en el debate público, de los medios, en las redes sociales. Si yo digo que este es el tema más

importante, estoy diciendo que todos los demás no lo son y que pueden ser olvidados y despreciados. Y eso contamina el debate público de una manera muy corrosiva.

Uno de los hilos conductores del libro es la meritocracia y sus efectos. ¿Qué está mal en la meritocracia para que provoque corrupción en universidades de EEUU o una enorme presión psicológica por los exámenes? ¿Qué está fallando?

J.M.M.

Muchísimas cosas están fallando con la meritocracia. En el año 58, cuando Michael Young acuñó el concepto, lo presentó como una especie de distopía. Él la denunciaba. Lo que ocurre es que todavía entonces, con otros nombres, la izquierda lo había adoptado en el sentido de que el acceso a la educación, a la educación superior, a los puestos de trabajo en el sector público, incluso en el privado, tenía que ser una cuestión de mérito y capacidad y que la única manera de transformar un régimen basado en la herencia, en el privilegio de cuna, en el nepotismo y en la corrupción asociada al tráfico de influencias propio de quien tiene mucho capital social de partida, era ir a exámenes públicos anónimos y mecanismos de selección basados en el talento.

A esto se le llamó meritocracia, cosa que a Michael Young no le hubiera gustado nada, y supuso un cambio de régimen. Era un cambio de régimen desde el privilegio de cuna a una carrera abierta del talento. Y ha funcionado durante los años gloriosos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con la universalización de la educación básica y secundaria en el Norte global, el optimismo de los años 60, incluso de los años 70, con la descolonización y la independencia de los países, etc. Es difícil negar que ese cambio de régimen tuvo una época dorada. Pero todos los regímenes crean una élite y por definición estas tratan de reproducirse.

Lo que va mal con la meritocracia es su incapacidad actual para generar élites renovables. La gracia de la meritocracia era que pudiera generar élites renovables, que el mal llamado ascensor social funcionara no solamente para subir a gente sino que también, como todos los ascensores, también pudiera descender.

Cuando empieza a resultar palmario que la tal meritocracia no es sino la continuación del privilegio por otros medios y que puede comprar mérito como si fuera una mercancía y, por tanto, hacerse trampas a sí misma, pues tenemos una crisis del régimen meritocrático.

Y, por último, yendo a Kota (India), a China, a Japón, a Egipto, a Vietnam, a Camboya y a tantos sitios. Cuando se produce una aceleración competitiva de tal índole, cuando las familias se lanzan a ese gasto privado en clases particulares para preparar exámenes competitivos, de entrada hay que asumir que hay partido. Porque es que si no hubiera partido, la gente no haría esas inversiones. Incluso aunque el terreno de juego esté muy desequilibrado, aún así, haciendo mucha inversión, existe la posibilidad de que remontes como los salmones el río. Es complejo decirlo por esto de las mentalidades suma cero, pero es una mala noticia porque se ha convertido en una gran burbuja que genera enorme desigualdad, pero de entrada no es tan mala noticia.

Cuando dices que hay partido, me suena a segregación, pienso en esas familias que pelean porque sus hijos no estén con gitanos, o migrantes o con pobres, por ir a extraescolares para salir de esa clase media aspiracional. Me resulta pesimista. Decís, al final del libro que es necesaria más y mejor meritocracia, pero no sé cómo se evita esta carrera de dejar gente atrás.

L.G.

Bueno, yo creo que hay una lectura optimista y una pesimista. Es pesimista porque el sistema económico que tienes de premios y recompensas, genera desigualdad, entre países y dentro de estos. Si la manera de acceder a esos premios y recompensas está cada vez más desequilibrada, hay una crisis de legitimidad y avanzamos hacia el pesimismo.

Nos han criticado que haya cosas que no cuestionamos, que hacemos un relato cruel. Y es que nosotros no estamos en la premisa de que el sistema económico global, de que el mercado vaya a cambiar. Y además dejamos caer que el que cambie también tendría sus inconvenientes. Por eso hablamos de reformismo. Cómo cambias el sistema de premios y recompensas y cómo las políticas no educativas que afectan a la meritocracia. Es un poco decepcionante el planteamiento porque no es revolucionario. Pero al mismo tiempo es que lo revolucionario ha sido llegar hasta aquí. Y en un contexto, digamos, en un sistema económico que a muchos no les gusta.

La lectura final es: cuidado con cargarte lo que tienes porque te parece insuficiente, cosa que por otro lado es cierta. En esto estamos de acuerdo con los desencantados, con el diagnóstico. Tienen la razón teórica y empírica de que efectivamente hay gran cantidad de desigualdad global y nacional hay; en cómo infecta el código postal; cómo afectan los genes; qué impacto tiene vivir en un centro gueto versus uno que no lo es; qué impacto tiene estar en un sistema educativo que separa tempranamente a los alumnos, o en un sistema que no te enseña a leer. Todo eso es un diagnóstico que creo que es irrefutable.

J.M.M.

Añado, qué impacto tiene que tus padres te lean un cuento todas las noches antes de dormir para tener dos años. Puede que incluso más que alguna de las otras cosas que ha enumerado Lucas.

L.G.

Pero al final, ojo con cómo canalizas todo ese malestar, esa desafección porque esa mentalidad de suma cero te puede hacer llevar a decir "pues entonces ahora tú tienes que perder para que yo pueda ganar" y aparece el



conflicto. Nosotros planteamos que el pastel puede seguir creciendo en términos no sólo de competitividad sino de bienestar. Y yo sé que esa idea nos ha costado mucho trasladarla en el debate en España a lo largo de la presentación del libro, precisamente porque estamos muy acostumbrados a pensar que para que yo pueda ganar tú tienes que perder. Al final, negamos un poco la mayor y pensamos que hay pastel y que se puede ampliar. Habrá desigualdad y hay que trabajar para corregirla.

Cuidado con pensar en solo ganadores y perdedores y en que te toca perder a ti para ganar yo. Porque te puede llevar por un precipicio o por una pendiente que es muy difícil darle la vuelta.

El tema es cómo convencemos a las familias, que son las que al final están gastando miles de millones por todo el mundo en levantar la educación de sus hijos. Diría que ellas sí están pensando en esa suma cero o, aunque no lo estén pensando, sí hacen lo posible para ganar la carrera. ¿Qué podemos hacer para que esa meritocracia no sea pisotear al de al lado?

J.M.M.

Como decía Lucas, ampliar el pastel, hacer que crezca, conseguir un sistema de educación superior mucho más democrático, diversificado y con accesos competitivos y, otros, menos, con múltiples puntos de entrada y salida y con muchos más puentes que muros.

India y en China, que son la mitad del mundo, vienen invirtiendo en eso y han conseguido sacar a cientos de millones de personas de la pobreza y ese desarrollo educativo está haciendo que estudiantes chinos e indios copen las grandes empresas y grandes universidades de élite y tecnológicas en EEUU. ¿Es una buena o es una mala noticia? Para los chinos e indios es una buenísima noticia; para los estudiantes estadounidenses que estaban antes en esa pomada, es una malísima noticia. ¿Cómo la interpretamos? ¿Cómo la leemos? ¿Está funcionando o no está funcionando la meritocracia en este caso? Yo creo que sí.

Yendo a a España, cuando vemos los datos de los alumnos resilientes en PISA, y vemos que el 40,2 % de los castellanoleoneses del tercio inferior de renta están sacando resultados en PISA en el tercio superior de la distribución de resultados de aprendizaje, no hablamos de tres excepciones, de cuatro portentos y de dos niños listos, no, estamos hablando de un 40% del estudiantado que está boxeando por encima de su peso. Entonces, ¿qué debemos hacer? Aseguramos el acceso, para empezar, y democratizar el aprendizaje. La siguiente frontera es democratizar el éxito educativo y para conseguirlo hay que estirar y ampliar el propio concepto de éxito educativo y de mérito.

L.G.

Podemos aterrizar un poco más, es decir, qué tres o cuatro cosas se pueden hacer para, digamos, poner coto a la compra de meritocracia o al desequilibrio en el acceso a la educación superior de calidad y, por otro lado, igualar las condiciones de partida.

Ahí hablamos de políticas de becas, hablamos de cambio de las pruebas de los exámenes. No lo decimos, pero se puede inferir, cómo puedes cambiar el reparto de las oportunidades de acceso a la educación superior. Las pruebas de acceso o la regulación de quién accede. Ahora hay este debate en el Reino Unido, sobre la posibilidad de mezclar condiciones mínimas académicas con loterías. Hay un espacio para innovar. Y luego, todo un paquete de políticas públicas que tienen que ver con vivienda, con fiscalidad y demás. Y si pensamos en que las élites sean renovables, hay que ser más agresivos.

J.M.M.

Hay muchas medidas para reconstruir y reestructurar la meritocracia, empezando por las de acción afirmativa, porque el mensaje en este sentido del libro es que igual que las alternativas a la democracia no son muy prometedoras, las alternativas a la meritocracia tampoco lo son. Quiero decir las enmiendas a la totalidad. Cuidado con pensar que la igualdad de oportunidades no existe, que es una estafa y que la desigualdad se arregla por vías alternativas que no tienen nada que ver con ese espíritu del cual ahora se ha apropiado la derecha llamándole cultura del esfuerzo y con esa especie de accidente fortuito de que solamente se esfuerzan sus hijos. Como ese espacio lo dejó la izquierda y se ha apropiado de él la derecha, tiramos el bebé con el agua sucia del baño, como dicen los británicos. Las alternativas a la meritocracia no son mejores que las alternativas a la democracia.

Apuntabas, Lucas, a las evaluaciones, los exámenes conducentes a... Tienen mucha influencia en todo el sistema como la PAU, ¿Cómo lo equilibramos? Esto también me hace pensar en las oposiciones para ser docente y en la economía sumergida que se genera con con el mercado de preparadores.

L.G.

Hombre, el tipo de impacto que queremos buscar es en el aprendizaje real. De entrada hay impacto del bueno e impacto del malo. Hay que maximizar el impacto del bueno y lograr que esas pruebas que son ritos pero que tienen una enorme importancia desde el punto de vista simbólico y que influyen mucho más que el currículum. Si podemos pedirles algo es que provoquen el tipo de actividades, comportamientos e incentivos que nos interesan. Por ejemplo, el aprendizaje de la lectura, de la expresión, del razonamiento matemático, del buen comentario de texto, del pensamiento científico. Cualquier reforma de examen de acceso a la universidad, en

este caso que preguntas por la Selectividad, debería de ambicionar ese impacto del bueno. Y cuanto más impacto de bueno tenga, menos del malo va a provocar, es decir, menos sujeto a diferentes formas de clientelismo o en su peor versión, corrupción, va a generar. Siempre va a haber una fiebre, sobre todo, si el premio es muy grande, pero, desde luego, ese impacto del bueno es a la vez una medida antiinflacionaria en relación al porcentaje de aprobados, y de alguna manera situaría más el esfuerzo y la competición en el ámbito de la escuela y no tanto fuera de ella.

Pensemos que hay corrupción institucionalizada en muchos lugares y hay que controlarla, regularla, pero debemos entender también lo que empuja no solo a alumnos y familias y familias de renta alta, sino a los propios docentes a participar de ese sistema.

Y sobre las oposiciones. El principal problema para reformar unas oposiciones de tipo napoleónico como las que tenemos en España, es que entre los principales interesados de que sigan siendo así, una parte son los funcionarios que se benefician del sistema dando clases particulares y demás. Es todo un sector económico, de nuevo, porque son exámenes que no crean un impacto del bueno.

J.M.M.

Yo hice mi tesis doctoral sobre los exámenes de acceso a la universidad hace 40 años y es un tema que me obsesiona desde entonces. El primer libro que yo publiqué se llama Los exámenes, además. Son estos exámenes en concreto un ejemplo estupendo de instrumento puro y estrictamente meritocrático, como el del acceso al funcionariado en China en la Edad Media, y la idea de que un examen anónimo, igual para todos, para elegir a los mejores independientemente de si son altos, bajos, color de su piel, la familia de la que proceden, el lugar en el que viven y demás. Es absolutamente revolucionario. Pero como tantas cosas en educación, lo revolucionario, andando el tiempo, se convierte en reaccionarios. De hecho, puede ser las dos cosas, al mismo tiempo y en el mismo lugar. Y lo es, además, en el debate público.

Pero no nos engañemos, el peso que tienen estos exámenes en muchos sistemas educativos, la medida en que su propia credibilidad está apuntalada en ellos, lo que debería es hacernos pensar es en cómo utilizar su fuerza para implantar las políticas que creemos que hay que implantar. Una, por ejemplo, podría ser evaluar lo importante. ¿Qué es lo importante? ¿Los temas contenidos de la asignatura de Historia? Un ejemplo es el del ejercicio de la conferencia. Durante los primeros 12, 13, 14 años de la selectividad española había un ejercicio común para todos: la conferencia. El presidente del tribunal hablaba durante 40 minutos de un tema, el que le pareciera. Y tú tenías una hora para ponerle título a la conferencia, hacer un resumen en dos párrafos, contrastarlo con otras lecturas que hubieras hecho sobre este tema, hacer una crítica de lo que te parecía y una conclusión. Era una prueba competencial espectacular concebida en el año 73 por el Ministerio de Cruz Martínez Estebuelas. ¿Y quién se cargó este ejercicio? ¿Tú te acuerdas del Cojo Manteca, de las revueltas estudiantiles del año 87? Fueron brutales. La huelga de estudiantes se cargó el ejercicio de la conferencia, que era probablemente la mejor prueba de madurez académica que ha tenido la selectividad en sus 50 años de historia.

Los exámenes pueden ser muy malos o ser muy buenos, dependiendo de toda una serie de factores en el debate educativo y político, y de intereses por parte de los distintos actores. Pero sí estoy de acuerdo en que a la hora de hacer esa especie de distribución de oportunidades educativas escasas, como por ejemplo, entrar a una facultad de medicina, el examen puede seguir ahí, como sigue en Francia, en Inglaterra, en Italia, como sigue aquí, pero harían falta más cosas. Son decisiones que no tienen por qué tomarse a una carta cuando adolece de muchos defectos y vicios. Unos por incapacidad de reformar y otros por la propia naturaleza del instrumento, que si un día fue revolucionario, hoy ya no lo es tanto.

¿La universalización de la educación diluye el conocimiento?

L.C

Es una pregunta muy buena. Tengo un tío que es editor de libros y, además, maratoniano. Hablamos de la maratón, de qué es mejor, si que todos la puedan correr o que solo unos pocos puedan hacerlo en dos horas. Me dijo algo interesante: "Mi mejor marca en maratón fue de 2h 50' en una prueba en el año 90 en la que seríamos 4 o 5 mil participantes. Con ese tiempo llegué al puesto 321. Hoy creo que corren ese maratón no 4 mil, sino 20 mil personas y he comprobado que con mi marca estaría entre los 100 primeros, no entre los 300 primeros. Por tanto, ha bajado el nivel meritocrático, pero mientras, ha aumentado considerablemente la participación que como índice de una sociedad más saludable es el dato con el que prefiero quedarme, que es el efecto de las oportunidades". Creo que es un buen ejemplo para mostrar esto. Pero nosotros enmendamos el argumento directamente, porque la proporción de alumnos excelentes a lo largo de las generaciones es más o menos la misma. O sube

Quiero decir, hay un efecto en la composición de quienes llegan al aula. El público ha cambiado y usted, probablemente, tiene que adaptarse a un público que, en promedio, tiene menos nivel y es más heterogéneo. Ahora, si nos centramos solo en ese 10% que antes llegaba y que ahora también, son igual de buenos o mejores. Ahora, igual no son sus alumnos, porque están en una universidad mejor que la suya o están estudiando en el extranjero. Quiero decir que ese ejercicio de interiorizar lo que significa la universalización de la educación es algo que no hemos hecho en las etapas de secundaria o secundaria superior y terciaria; es que el público ha cambiado. Pero yo no creo que ese grupo selecto sea peor.

Ahora, cuando haces una prueba de acceso a la universidad para un 50% de la población en vez de un 10%, bueno, es hasta cierto punto comprensible que sea distinta. A nosotros nos gustaría pensar que tú puedes hacer una prueba igual que la maratón, en la que la gente puede correr en dos horas, pero también en tres y media y puede correr todo el mundo. Y lo suyo sería intentar aspirar a pruebas en las que de alguna manera todos pueden demostrar el potencial que tienen.

Hacia el final del libro habláis del profesorado. Y señaláis que es necesario endurecer el acceso a la docencia al tiempo que se mejoran sus condiciones de trabajo y salariales. Pero me dejáis con la miel en los labios, ¿cómo hacemos para mejorar? Sobre todo con la escasez de personal que ya empieza a ser un problema. ¿Hacer un grado de educación secundaria general sería una opción?

J.M.M.

Podemos tomar de ejemplo países de África, donde ves claramente que la relación entre estudiantes y profesores es una calle de doble sentido. Si tú mandas cada vez peores estudiantes a los niveles superiores del sistema, este te va a devolver cada vez peores profesores. Lo que no cabe pensar es que, por una parte, tenemos cada vez peores estudiantes, pero mejores profesores. Esto es una contradicción muy difícil de sostener que, sin embargo, estamos leyendo en redes sociales en España todo el día. ¿Cómo puede ocurrir semejante milagro? Obviamente no.

En el libro lo que negamos es la primera premisa, no es cierto que los estudiantes sean cada vez peores, y acabamos de hablar del tema, y tampoco es cierto que los profesores sean cada vez peores, que ya sabemos que eso no lo teníamos que defender. Pero lo que sí es cierto, hablando de cantidades, es que vamos a ir teniendo cada vez menos estudiantes y, paradójicamente, también menos profesores. Y esto es así porque, a pesar de que en España está valorada con datos objetivos y bastante bien pagada en comparación con el resto del norte global, la profesión tiene el riesgo psicológico, el riesgo político, la responsabilidad personal, las condiciones de trabajo, la burocratización, el malestar reinantes y lo competitivos que otros ámbitos del mercado laboral. Todo esto hace que nos vayamos a enfrentar no tanto a una crisis de aprendizaje en España, sino a una crisis de profesorado, a una crisis de enseñanza. Y que a medio plazo vayamos a tener que tomar medidas muy drásticas y, alguna de ellas, que impliquen ampliar las vías de entrada a la profesión, porque con las actuales no son suficiente. Y el gran desafío político es cómo amplías las vías de entrada manteniendo un listón de exigencia que nos asegure que tenemos al mejor docente posible en cada aula. Esa va a ser la cuadratura de círculo.

L.C.

Yo diría que hay que ser más flexibles y creativos y menos rígidos a la hora de atraer buenos profes. Y una vez que los has atraído, formarlos. Lo que dices del grado de secundaria es interesante. Si tú eres capaz de hacer un grado de educación básica, de ofrecer una vía con pocas barreras de entrada, es decir, que no vas a pasarte siete años siendo precario o asumir que no podrás trabajar en un centro público si vives en Madrid o en Barcelona, o que vas a pasar dos años miserables trabajando por la mañana y estudiando por las tardes y las noches para sacarte una posición... Si alteramos o reducimos todos esos impedimentos a la estabilidad y al desarrollo profesional y confiamos en que mejor gente va a venir a estudiar, te puedes dedicar a formar.

Si llegan alumnos con buenos expedientes académicos, con dominio de la lectoescritura y de las matemáticas y de la ciencia suficiente para la educación básica, primaria o secundaria, como universidad no tienes que ponerte a enseñarles tanto contenido, y puedes dedicarte a explicar la didáctica, cómo funcionan los centros, etc. que es algo que, además, falta sobre todo en secundaria. Si los filtros al comienzo son lo suficientemente exigentes, te libera de un montón de presión, puedes no hacer todo este sistema de doble acceso, opositando y pasando penurias durante años yendo por centros públicos complejos, donde es difícil no sólo aprender sino sobrevivir como docente.

Un grado de educación básica en vez de un grado de educación primaria podría ser interesante repito, si somos capaces de garantizar que quien entra lo hace con un listón académico lo suficientemente alto. Hay medidas agresivas como eliminar las oposiciones mientras haces unas pruebas de acceso fuertes. Incluso incentivar y pagar por ser profesor de matemáticas; no a futuro, sino en presente. Es decir, si tú decides estudiar el grado de educación básica especializada en matemáticas o el máster de profesorado de matemáticas, te prometo puntos en la carrera como funcionario o te pago, como está haciendo el gobierno de Marruecos que está pagando a los alumnos del grado de educación básica un extra por hacerlo. Es decir, ese tipo de medidas agresivas son la manera de que la educación se proteja ante otros sectores de la economía.

Y todos esos desincentivos que te vas encontrando como profesional, hay que ir eliminándolos. Uno de ellos es reducir la precariedad de la función pública, pero también estimular el crecimiento profesional dentro de la vida laboral y reformar el sistema de oposiciones.

J.M.M.

Es un problema grave, pero lo que aquí está en juego es la capacidad del sistema educativo para atraer a los mejores. En el supuesto de que la sociedad entienda que hacen falta los mejores en las aulas de primaria y secundaria y que necesitas políticas para atraerlos. Ya no puedes dar por supuesto que hay un contingente

importante de licenciados en las distintas materias para los cuales la opción de enseñar en un instituto de secundaria es, si no la mejor, una de las mejores. Así que tienes básicamente dos opciones: meter la cabeza en la arena y hacer como que no está ocurriendo o tomar medidas. Y esas medidas, obviamente, pueden tener que romper con consensos muy importantes que habíamos dado por supuestos hasta ahora.

No quiero reducir al absurdo el argumento, pero por ejemplo, en Madagascar, donde yo estoy trabajando ahora, el 64% del profesorado no tiene ni siquiera el certificado de secundaria. No ha terminado ni la secundaria. Esa caída de cualificaciones puede llevarte a donde tú quieras. Entonces, es una decisión política hasta dónde nos creemos que nuestras aulas tienen que estar las mejores y qué estamos dispuestos a hacer para conseguirlo.

L.C.

Yo te lo pongo de otra manera y me centro en el caso de Cataluña. Tienen un problema, como todas las demás comunidades autónomas, con los profesores de ciencias en secundaria y, además, con los de lengua catalana. Han empezado las rebajas de manera que la gente puede entrar a las listas de secundaria con el máster a medio hacer. O con la promesa de que van a sacarse el perfil lingüístico que no tienen. Eso también podríamos decir que rompe la igualdad, ¿no?

Y añado lo interesante. En Cataluña, desde hace unos años se introdujeron incentivos económicos cuantiosos para hacer el MIR en atención primaria en zonas fuera del área metropolitana. Incentivos cuantiosos, te hablo de un aumento del salario base de entre un 25 y un 40%, con el consiguiente resultado de aumento de la oferta, de plazas y de la nota media de los candidatos, prácticamente inmediato. También estamos hablando de un servicio público, ¿no? Y no nos estamos preguntando si se rompe la igualdad. De hecho, fue una medida en general bien recibida.

En sanidad lo damos por hecho que el fin último de la función pública es servir a los beneficiarios, a los ciudadanos, pero en educación hay un nervio sindical que a veces está por encima de los intereses de los niños. Cataluña es un buen ejemplo porque en educación están de rebajas y en sanidad están poniendo más madera para la atención primaria.

Yo creo que es una pregunta que debe hacerse y a veces podrán conciliarse los dos objetivos y, otras, lamentablemente, hay puntos en los que no es posible. No hay que hacerlo con dramatismo porque es uno de los debates que hay que tener, sin llamarse de todo. Aceptando las posturas de todo.

Tras esta respuesta, la entrevista se vio abruptamente interrumpida. Se estaba desarrollando mediante una videollamada que se vio terminada. Las siguientes respuestas las enviaron los entrevistados por correo electrónico para poder terminar el cuestionario previsto.

Señaláis también que la sociedad de la identidad de alguna manera está acabando con la de la igualdad. ¿En qué identidades estáis pensando? ¿Tanto efecto están teniendo?

Más que de una “sociedad de la identidad”, de lo que hablamos es de las “políticas identitarias” y de cómo una fragmentación identitaria cada vez mayor está reduciendo el espacio común de la ciudadanía hasta límites que claramente amenazan la cohesión social. Una democracia que funcione requiere personas que sepan y puedan tomar decisiones juntos. Conseguirlo parece hoy muy difícil a pesar de que cada vez más gente alcance niveles superiores de educación (algunos dirían que precisamente por ello).

La proliferación de diferencias identitarias, ya sean las relacionadas con el repliegue nacionalista tras décadas de globalización, o las relativas a nuevas minorías y colectivos que buscan enmendar su desventaja, está poniendo en apuros la propia expansión educativa. El reemplazo de igualdad de oportunidades por igualdad de resultados como objetivo político y educativo genera, paradójicamente, nuevas desigualdades al multiplicarse el número de minorías. El libro muestra con ejemplos concretos cómo esto reconfigura el partido de la educación, así como quiénes son sus ganadores y perdedores. Tanto en países desarrollados como en el sur global, el libro aborda las nuevas formas de desigualdad educativa causadas por las políticas curriculares, el gasto de las familias en educación, las políticas del profesorado, el cierre de escuelas, la meritocracia y los exámenes de acceso a la universidad.

Un influyente político y activista indio, Yogendra Yadav, decía hace poco en una entrevista que “en India, todos somos una minoría”. Y claro, si en un país de 1400 millones de habitantes, todos son una minoría, hay que asumir que no puede haber mayorías posibles. Y si el foco está exclusivamente en el reconocimiento, visibilidad y compensaciones debidas a las minorías, lo común, lo colectivo, lo de todos, podría dejar de existir o, al menos, de tener relevancia política y educativa.

Habláis de despolitizar la educación ¿Cómo hacemos esto si la educación conforma el sistema social en el que nos movemos, transmite valores y formas de pensar?

De ningún modo queremos decir con ello que la educación pueda – o deba – dejar de ser política. Eso sería imposible (además de ingenuo). Nos referimos al concepto de politización que se maneja actualmente en un contexto de alta polarización. Politización o profesionalización es el dilema shakespeariano de la educación contemporánea. La politización es una plaga para la educación: ningunea al profesorado y hace que la profesión docente sea menos atractiva.



Despolitizar la educación implica profesionalizar el sector creando las condiciones para que crezca el capital profesional de profesores y el capital institucional de los centros educativos.

El primer paso para conseguirlo es abordar las políticas de selección, reclutamiento y motivación/compensación del profesorado. Despolitizar la educación es invertir en capital profesional de los educadores, crear comunidades profesionales de aprendizaje en cada centro y, más allá, en redes de centros que también puedan aprender unos de otros. Fortalecer el liderazgo profesional ha de ser siempre una prioridad en educación, y lo es todavía más cuando el liderazgo político es débil o está fuertemente condicionado por la polarización. Desburocratizar la vida cotidiana de directores de centro y del profesorado es también parte de la agenda de la despolitización de la educación. Asimismo, para que el profesorado pueda concentrarse en su trabajo, hay que movilizar a todas las profesiones dentro del sistema educativo, incluyendo al personal de apoyo y al no docente.

¿Por qué ciertas corrientes ideológicas, en nuestro país más bien en la extrema derecha, tienen al profesorado en el punto de mira?

Cuando dices tener “en el punto de mira”, esto puede significar muchas cosas, ¿no? Si te refieres a que desde ciertas corrientes ideológicas, desde luego desde la extrema derecha, hay una desconfianza radical sobre el profesorado y una voluntad explícita de controlarlo, censurarlo y disciplinarlo, habría que empezar reconociendo que no se trata de ninguna novedad. Además, hemos hablado sobre algunos de los cambios que el profesorado está experimentando, y sufriendo, en sus condiciones de trabajo y el mayor riesgo político de la profesión docente es sin duda uno de esos cambios.

En España, donde afortunadamente se está muy lejos de los niveles de polarización de Argentina o Estados Unidos, la recesión de la democracia se materializa en el sector educativo sobre todo con la propuesta del llamado PIN parental y con una incipiente aunque no despreciable cultura de la cancelación. Las dos responden a la misma voluntad de intervenir y desvirtuar las instituciones educativas y someter política e intelectualmente a los profesionales de la educación. La diferencia está en quién se atribuye el poder de censurar o de cancelar: el Estado a través de sus administraciones, los partidos políticos, las familias de los estudiantes, o las redes sociales. Sea como fuere, el resultado práctico es que aumenta el riesgo personal y profesional de ser docente. La perspectiva de una mayor presión desde varios frentes, que implicaría menos autonomía profesional y más intervencionismo político, podría disuadir a muchos buenos candidatos de entrar en una carrera cuyo atractivo no va precisamente en aumento en estos tiempos.

Una PAU al margen de la ley **OPINIÓN**

Rosa Linares, Guadalupe Jover. 21 octubre 2024

El pasado 17 de octubre la Comisión Coordinadora de la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias de Madrid hizo públicos los nuevos modelos de examen de la PAU para la convocatoria 2025. Dichos modelos llegan con retraso, pues el curso hace ya más de un mes que dio comienzo.

Hasta el pasado jueves, aquello que sucedía en las aulas de 2º de Bachillerato estaba dominado por la inquietud. La sensación de incertidumbre que generó este caminar a tientas acabó en un llamamiento a la huelga promovido por los estudiantes. La Comisión Coordinadora se vio en la obligación entonces de salir al paso, publicando rápidamente una nota de prensa en la que se informaba de que los modelos estaban a punto de salir y que la demora se debía a las necesarias reuniones mantenidas, tanto de carácter autonómico como estatal, con el objeto de acordar en qué términos se iban a redactar los exámenes.

Dichos exámenes, insistían, debían acompañarse a la LOMLOE, cuyo enfoque competencial es incompatible con el modelo EVAU hasta ahora vigente. Puesto que los criterios de evaluación son los encargados de prescribir el modo en que debe actuarse para asegurar el desarrollo de las competencias específicas de cada materia, el nuevo modelo habría de ir aproximándose, aunque fuera de manera paulatina, al enfoque competencial del nuevo currículo: a un «saber hacer» que implique la movilización de los saberes adquiridos, y no la mera reproducción literal y mecánica de contenidos.

Cuatro meses largos ha estado deliberando y trabajando la comisión encargada de la materia de Lengua Castellana y Literatura para dar a la luz su modelo. Cuatro meses largos para terminar proponiendo una prueba idéntica a la anterior: en su estructura, en su enfoque, y aun en la formulación misma de las preguntas. La sensación de perplejidad, irritación y menosprecio ha sido mayúscula. El asunto raya en una soberana tomadura de pelo. Y no parece haber nadie dispuesto a poner coto a semejantes desmanes. Porque el Ministerio de Educación hace tiempo que decidió desentenderse de la puesta en marcha de la ley que él mismo había impulsado, y las universidades no parecen tomarse en serio la responsabilidad que la sociedad les ha encomendado.

Los sistemas, efectivamente, se resisten al cambio, y es fácil entender que transitar a un modelo íntegramente competencial debe hacerse sosegadamente, procurando con tiento y determinación el giro necesario en la

cultura escolar y en la formación del profesorado. Pero una cosa es promover los cambios de manera progresiva y otra, muy diferente, impedirlos de raíz.

El modelo de la PAU 2025 propuesto por la Comisión entra en colisión con la legislación LOMLOE, violando de manera flagrante la normativa vigente (no solo la estatal, sino también la de la propia Comunidad de Madrid). La mayoría de las preguntas no responde, en modo alguno, a los criterios de evaluación establecidos para 2º de bachillerato, lo que induce a pensar que la comisión ni siquiera los ha tenido delante en ningún momento.

El mal para este curso ya está hecho. Nada impide, sin embargo, ponerse a trabajar ya para las convocatorias siguientes, aunque alguien debería pedir responsabilidades a los miembros de la actual Comisión y exigir su dimisión.

Necesitamos una prueba de acceso a la Universidad que impulse un modelo de escuela diferente, no solo para 2º Bachillerato, sino para la vida académica precedente, pues sabemos las repercusiones que este examen tiene en todas las etapas de la educación obligatoria. El nuevo modelo de acceso a la Universidad para Lengua Castellana y Literatura debería apostar por una forma de trabajar que dé cabida al análisis crítico de textos escritos, orales y multimodales; a una reflexión metalingüística no limitada a la definición, el etiquetado y la taxonomía, sino que haga de la reflexión sobre el uso lingüístico su línea medular y contribuya a la mejora de las producciones orales y escritas; que no desdeñe la importancia de la alfabetización mediática e informacional y la apuesta por una ética de la comunicación, y que se oriente el desarrollo de habilidades de interpretación de textos literarios y a la participación activa de todo el alumnado en los circuitos del libro y de la cultura. Los criterios de evaluación de la LOMLOE dan suficientes pistas acerca de cómo abordarlo.

El modelo de examen presentado, por el contrario, perpetúa un concepto trasnochado de la cultura y el saber, reducido a una pretendida erudición tan efímera como banal. Ni los futuros universitarios ni la sociedad en general debemos consentirlo.

Susplicia sindical ante la falta de negociación del Ministerio

La reciente carta enviada por las centrales sindicales con representación en la Mesa de Negociación y las declaraciones del secretario de Estado en una reciente entrevista parecen animar la posibilidad de una negociación continuamente postergada

Pablo Gutiérrez de Álamo 23 octubre 2024

Enero de 2022. El Ministerio de Educación y FP por aquel entonces, *in extremis*, presenta un documento con 24 medidas para la renovación de la profesión docente. Propuestas que suponen, o esa es la idea, los cimientos de la negociación con los sindicatos de la enseñanza para la aprobación, en algún momento del futuro, de lo que podría llamarse Estatuto Docente. En aquel momento, nadie en el departamento de Pilar Alegría lo llama así, ni quiere darle esa forma tampoco. Se plantean, incluso, la posibilidad de que sea un conjunto de cambios legislativos sueltos.

La situación viene derivada de la aprobación de la Lomloe, en cuyo articulado se incluye la obligación autoimpuesta de publicar este texto para su puesta en marcha. Una especie de regalo trampa que, después de tres años, sigue en la mesa sin demasiados visos de cambio.

Fuentes del Ministerio de Educación aseguran que la mesa de negociación que hace unos días los sindicatos reclamaban a la ministra Alegría por carta en el registro, llegará pronto, «en unas pocas semanas». Efectivamente no parece mucho tiempo si se mira hacia atrás, comparado con la espera previa, pero no ha caído demasiado bien entre unas centrales sindicales que no confían demasiado en lo que escuchan o leen.

«Es reírse de nosotros», dice un pesimista Mario Gutiérrez, presidente de CSIF Enseñanza. Este responsable sindical señala que «no podemos darle 100 días» al nuevo secretario de Estado, Abelardo de la Rosa, puesto que llevan seis años desde el comienzo del Gobierno en coalición del PSOE, primero con Podemos y después con Sumar. «Estamos con una negociación fracasada», sentencia

Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, lo plantea con más sutileza. «Es una buena noticia» que el De la Rosa haya puesto la negociación sobre la mesa «pero tenemos que pasar de las musas al teatro», asegura. Hay cuestiones importantes en juego, como la equiparación de todo el profesorado al grupo A1 por el que CCOO entregó más de 100.000 firmas hace unos días. «Estamos en tiempo de descuento», continúa, teniendo en cuenta que la Lomloe establecía un año para tener el documento sobre el que construir una nueva carrera docente.

La legislatura del profesorado

Con estas palabras, Pilar Alegría, ministra de Educación, se pronunció en una intervención en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputado hace ya casi un año. Hasta la fecha, como recuerda García, se han aprobado tres leyes educativas (la Lomloe, la ley de formación profesional y la de enseñanzas artísticas), pero el profesorado sigue esperando.

Maribel Loranca, secretaria general de Educación en la FeSP-UGT se muestra cauta. Ella era la responsable de Pública en la entonces histórica FETE-UGT cuando en 2007, a punto de firmar el Estatuto Docente más cercano a cerrarse, todo se vino abajo.



Desde entonces, no ha habido nunca un documento relativo a la profesión docente que tuviera visos siquiera de ser negociado. Entre otras cosas, por culpa de la crisis económica de 2008 y los recortes posteriores.

En cualquier caso, para Loranca, hay mucha «inconcreción cuando se habla de profesorado y de su reconocimiento social». Para ella es complicado que existan medidas relativas a este reconocimiento de la labor docente que no tengan que ver, también, con el salario. Pero es que, si se piensa también en hacer algo con las ratios, lleva aparejado un coste económico que puede ser más o menos importante.

«Las buenas palabras las conocemos», dice Ramón Izquierdo, responsable de Acción Sindical de ANPE. «Pero hay que ponerse. Somos Escépticos», asegura. Sobre todo después de haber postergado dos fechas de negociación sindical y de que el Ministerio llevara al CEE las modificaciones en el procedimiento del concurso de traslados de ámbito estatal sin negociar con los sindicatos.

Ratios y horas lectivas

Los sindicatos tienen claro que ya es la hora de negociar y que hay cuestiones muy importantes que deben ser revisadas. Ratios y salarios, además de carrera, parecen las más urgentes. Todas ellas, de una manera u otra, han de ser caras.

Loranca señala el hecho de que desde la UGT se trabaja para la reducción de la jornada laboral hasta llegar a las 32 horas semanales. Esto aplicaría también al profesorado, del que espera que tuvieran 18 horas lectivas para primaria y 15 para secundaria. Obviamente, habría que contratar a más docentes para cubrir las nuevas necesidades de trabajo. «Cuando uno marca objetivos ambiciosos en la ley, que podemos compartir en menor o mayor medida, como la atención personalizada del alumnado, la innovación educativa o la atención individualizada a las familias, de algún sitio tienen que salir esas horas», explica.

Para Ramón Izquierdo una cosa es clara. El Ministerio debería de fijar unas ratios máximas y no dejar esta decisión en manos de las comunidades autónomas. Algo en lo que también incide Mario Gutiérrez, que reclama que se vuelva a la situación previa a los recortes del PP, cuando las ratios máximas fueron modificadas para hacer desaparecer miles de puestos de trabajo interinos. «No queremos que (el Ministerio) recomiende, sino que mandate» esta ratios, insiste Izquierdo.

Las ratios es otro de los elementos clave en el futuro de la negociación. ANPE y CSIF coinciden en señalar que las actuales están fijadas desde el año 90 y el alumnado de entonces y el de ahora no tiene nada que ver. A lo que se suma que la propia Lomloe apuesta por un trabajo más individualizado en el aula, lo que requeriría una modificación de la ratio para hacerlo con garantías.

En cualquier caso, todo el mundo coincide en la necesidad de una inversión de la que no se habla, para reducir las ratios y mejorar los horarios docentes. Sin más dinero no parece que puedan llevarse a cabo algunas de las medidas anunciadas por el propio secretario de Estado en prensa.

Negociaciones que no llegan

Diferentes fuentes sindicales coinciden al explicar que el Ministerio no está haciendo lo posible para negociar. De hecho, recuerdan que en el mes de julio tenían previsto negociar con Educación un posible calendario para empezar a hablar de las 24 medidas.

En julio esa reunión se canceló y se postergó hasta el mes de septiembre. Septiembre llegó y dio paso a octubre y, hoy día, el Ministerio habla de «algunas semanas» para comenzar la negociación.

Admiten, eso sí, que el nuevo secretario de Estado fue nombrado a finales de agosto y que hasta la fecha ha habido reuniones bilaterales con los representantes sindicales, así como con el Consejo Escolare del Estado, en las que se han avanzado ya algunas cuestiones relativas a la futura negociación.

A pesar de todo ello, el escepticismo es la tónica general entre las centrales sindicales. Aunque semanas no suena a mucho, «esperamos que sea menos que semanas», expone Francisco García, el profesorado lo merece».

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Diez claves de una Inspección educativa eficaz

Elena Roda Martín. Inspectora de Educación. Comunidad de Madrid

Luis E. Íñigo. Inspector de Educación. Comunidad de Madrid

Corren tiempos difíciles para la Inspección educativa. En realidad, nunca han sido fáciles. Podría decirse, de hecho, que, desde su nacimiento, a mediados del siglo XIX, nuestro modelo de supervisión escolar jamás ha gozado de la estabilidad suficiente para considerarse a salvo de los vaivenes gubernativos. Antes bien, parece formar parte inseparable de su naturaleza verse condenada a caminar por un terreno resbaladizo y peligroso,

una tierra de nadie emplazada a medio camino entre la independencia técnica y la dependencia política, entre la orientación pedagógica y la gestión administrativa, entre el asesoramiento formativo y la rutina burocrática.

Siendo esto cierto, la crisis actual no parece una más. Su naturaleza deriva de la evidencia cierta de que la humanidad se enfrenta en nuestros días al cambio de mayor calado de su historia. Ni la revolución neolítica, que nos enseñó a producir nuestros propios alimentos, ni la industrial, que nos hizo como éramos hasta hace poco tiempo, pueden compararse con la enorme transformación que la acción combinada de internet, la digitalización de la información y la inteligencia artificial han empezado a provocar en nuestras sociedades, forzando, a su vez, a los sistemas educativos, que operan en relación dialéctica con ellas, a una adaptación vertiginosa.



Pero, si el sistema educativo debe adaptarse, y lo está haciendo, no ha de hacerlo menos la Inspección educativa. Una escuela distinta y en cambio acelerado requiere una Inspección distinta: no podemos ser inspectores del siglo XIX en centros docentes del siglo XXI. Si nos empeñamos en seguir siéndolo, o lo hacen los políticos de los que dependemos, dejaremos de ser útiles y, como una vez lo hicieron los grandes saurios, o, sin necesidad de remontarnos a tiempos tan lejanos, como ha ocurrido no hace mucho en el Reino Unido, terminaremos por desaparecer o convertirnos en algo distinto en lo que ya no nos reconocemos. Debemos empezar a dar forma a una nueva Inspección.

Por supuesto, no existen recetas milagrosas. Nada que tenga que ver con la educación obedece a leyes universales, unívocas e inapelables. Tampoco la Inspección. Hay, pues, mucho que debatir. Pero es urgente que comencemos a hacerlo ya. Este artículo, en el que expondremos nuestra idea de lo que debe ser y debe hacer la Inspección en la España actual para actuar de manera efectiva como factor de calidad de los centros y del conjunto del sistema educativo, debe entenderse como una modesta aportación a ese debate.

«Si el sistema educativo debe adaptarse, y lo está haciendo, no ha de hacerlo menos la Inspección educativa»

Parece necesario, para empezar, destacar cuatro grandes ideas o principios, las cuatro primeras claves que dan título al presente artículo, que poseen un carácter más bien doctrinal, pero dotan de fundamento a las que se desarrollarán a continuación. Estas ideas son, a nuestro entender, las siguientes:

1. La Inspección ha de impulsar, en consecuencia, la evolución de la autonomía formal de los centros hacia la autonomía real. Los inspectores deben orientar su trabajo a la cualificación de los equipos docentes y directivos para la elaboración de verdaderos Proyectos Educativos de Centro, que reflejen un proceso colaborativo de reflexión acerca de las necesidades de sus contextos socioeconómicos específicos y una definición real de objetivos basada en una filosofía educativa propia, nacida del debate y del trabajo conjunto de los claustros. La falta de tradición al respecto y de preparación que sufren muchos directores para actuar como verdaderos líderes pedagógicos hacen necesario un compromiso activo por parte de los inspectores y una transformación real de la práctica de la supervisión escolar para orientarla hacia la cualificación de los directores y sus equipos para hacerlos capaces de desarrollar con éxito sus nuevas funciones. Estaríamos así hablando de una Inspección innovadora-creativa, como propuso hace unos años Estañán Vanacloig (2014), orientada al desarrollo profesional de los docentes de forma que sean estos, trabajando en equipo y con el asesoramiento de la Inspección, los que resuelvan sus propios problemas.

2. Para hacerlo posible, la supervisión escolar debe ayudar a la consolidación de una cultura escolar orientada a la mejora de los procesos y los resultados. En la práctica, esto quiere decir que la tarea esencial de la Inspección debe ser la de impulsar un cambio basado en la reflexión y la planificación conjuntas, cuestionando el individualismo, tan arraigado, sobre todo, en los institutos de Secundaria; y creando una nueva cultura institucional en los centros que propicie un ciclo de mejora continua basado en detectar, analizar y cambiar lo que no funciona y no en continuar haciéndolo.

3. Para lograrlo, nuestro modelo de supervisión escolar debe evolucionar hacia la práctica de un asesoramiento externo colaborativo, entendido como una tarea en la que la Inspección trabaja en colaboración con el profesorado y los equipos directivos utilizando su conocimiento técnico, no para resolver problemas, como viene haciendo hasta ahora, sino para capacitar a los directores y a los claustros para enfrentarse a ellos y



abordarlos como oportunidades para la mejora. Es obvio que dicha formación debe ser, en buena medida, institucional, pero no en exclusiva. Al inspector le cabe un papel activo en ella, no tanto técnica como humana. Hemos de seducir a los directores, ilusionarlos con nuestras propuestas, para que ellos seduzcan después a sus claustros. Nada hay más contagioso que el entusiasmo.

4. Ese liderazgo ejercido por la Inspección debe ser pedagógico, democrático y comunitario (Bolívar, 2019). Su objetivo ha de ser incidir de forma positiva sobre los centros, dejando de lado los postulados de índole coercitiva en favor de un estilo persuasivo, motivador, orientado al logro de la participación ilusionante. No se trata de organizar plebiscitos en los claustros para someter a su aprobación nuestras propuestas; el inspector, y no el docente, es, en última instancia, el más cualificado para impulsar estos procesos. Pero no por ello debe tratar de hacerlo por la fuerza. No buscamos acatamiento, sino implicación.

El objetivo de todo ello es transformar la escuela en una comunidad que aprende (Bolívar, 1999), capaz de reflexionar sobre su propia realidad y de dotarse por sí misma de las herramientas de organización y planificación necesarias para gestionar su mejora; en otras palabras, una escuela de verdad autónoma en lo pedagógico y lo organizativo, como postulan nuestras leyes educativas. ¿Pero puede la Inspección actual ser útil a los centros para que avancen de forma efectiva por ese camino? ¿Se encuentra preparada para desempeñar las tareas que hemos descrito? Sinceramente, no lo parece. La Inspección debe cambiar y debe hacerlo con decisión, pero, ¿en qué debe consistir ese cambio? La respuesta a esta pregunta se encuentra en las otras seis claves que dan título a este artículo.

5. Resulta perentorio reformar los procesos de selección de los inspectores. La experiencia demuestra de cuán poco sirve la pura memoria, siempre esclava de los caprichos del azar, para seleccionar a los mejores aspirantes. Las normas pueden aprenderse después, máxime cuando cambian sin cesar; la adquisición de competencias profesionales, que es lo relevante, resulta mucho más compleja. Para asegurarla, un estricto concurso de méritos en el que la formación previa, el desempeño de cargos directivos y la experiencia en la propia Inspección se completen después mediante una entrevista personal por parte de inspectores experimentados parecen criterios mucho más lógicos para seleccionar a los mejores candidatos. Pero de nada serviría la acertada selección inicial sin una sólida formación posterior, no concebida como mera sucesión ocasional de cursos y jornadas de escasa eficacia, sino como un verdadero programa formativo de naturaleza competencial previo al ejercicio de la Inspección, quizá en un centro de estudios superiores semejante al que ya existe en Francia.

6. No es menos urgente asegurar la independencia de la Inspección, que debe dejar de actuar como herramienta de la Administración para comenzar a actuar como herramienta de la sociedad. Este cambio exige la supresión de su tradicional sumisión jerárquica al poder ejecutivo en favor de su dependencia de los órganos legislativos, representantes legítimos de la ciudadanía, a la que deben en última instancia servir los inspectores. La Jefatura de la Inspección debe dejar de ser nombrada por libre designación de los viceconsejeros o directores generales, pues este procedimiento compromete de manera decisiva su independencia, para convertirse en un Alto Comisionado responsable ante la Asamblea autonómica, elegido por ella y libre por tanto de los servilismos políticos que a menudo terminan por arrastrar a la Inspección en su conjunto.

7. Es necesario, asimismo, que la Inspección de educación deje de desempeñar el control normativo de la organización y el funcionamiento de los centros para pasar a ejercer el control de la calidad del sistema educativo en su conjunto. Urge, pues, eliminar el inspector de referencia, víctima de un lote de centros educativos que incluye en el mejor de los casos hasta tres etapas distintas y en el peor un batiburrillo de enseñanzas del todo inabarcable, sobre el que ejerce como amo y señor una supervisión a menudo regida por criterios individualistas. Frente a esta organización tradicional, heredada del siglo XIX, debería implantarse el trabajo en equipo dedicado tanto a la supervisión global de zonas escolares como a la homologación de recursos vinculados a necesidades técnicamente apreciadas, sin injerencia de las autoridades educativas, movidas con excesiva frecuencia por intereses políticos antes que por la apreciación de datos objetivos.

8. Este trabajo en equipo debe servir de base a la especialización real de los inspectores atendiendo a su perfil profesional, intereses y formación adquirida a lo largo de su carrera. No hablamos, claro está, de una especialización de índole académica, en la que cada inspector se ocupe de las programaciones y los docentes de su especialidad de procedencia. Pero tampoco nos referimos tan solo a formar parte de un equipo enfocado a un área concreta, ya sea la evaluación, la supervisión o el análisis, que en la práctica diluye sus resultados en el momento de la aplicación posterior del trabajo desarrollado y apenas recibe formación para llevarlo a cabo con mayor eficacia de la que alcanzaría cualquier inspector. La verdadera especialización debe orientarse a la formación, sólida y continuada, de equipos específicos en distintas áreas que se ocupen ellos mismos, y solo ellos, de intervenir en los centros de forma sistemática, planificada y, por ende, eficaz.

9. De poco serviría todo ello si no se libera a los inspectores de las tareas rutinarias o fácilmente automatizables. Algunas de ellas, como la atención a quejas y reclamaciones relacionadas, por poner un ejemplo, con los procesos de admisión, pueden y deben ser transferidas a otras unidades administrativas;

otras, como la supervisión de horarios, itinerarios académicos o propuestas de títulos, desarrolladas con facilidad mediante aplicaciones informáticas. De hacerse así, la Inspección estaría ya preparada para dejar de poner el énfasis en lo burocrático y lo administrativo para centrar todos sus esfuerzos en lo pedagógico y regresar a las aulas, que nunca debieron abandonar, pues es en ellas donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje íntimamente relacionados con la calidad de la enseñanza a la que la inspección debe servir por encima de todo. Valga el ejemplo de países como Tailandia, que ha implementado una separación radical de funciones, distinguiendo las administrativas y las pedagógicas, confiriendo las primeras a otros profesionales y haciendo así posible que los inspectores puedan dedicar su tiempo a las tareas de asesoramiento y apoyo orientados a la mejora efectiva de la calidad de la educación.

10. La Inspección puede y debe seguir participando en la evaluación del sistema educativo. Pero debe hacerlo de una forma muy distinta a la vigente. Lejos de limitarse a la coordinación de la aplicación de meras pruebas de rendimiento escolar, ha de asumir el protagonismo de una evaluación integral e interna de los centros, capacitando a los equipos directivos y al profesorado para llevarla a cabo y proporcionándoles los instrumentos técnicos para hacerlo con eficacia y continuidad.

Conclusión

Terminamos así. Solo esperamos haber contribuido, siquiera con humildad, a reivindicar la importancia fundamental que reviste en un sistema educativo democrático contar con una Inspección de educación independiente y técnicamente solvente. Una supervisión escolar bien planteada y ejercida desempeña un papel decisivo en el funcionamiento de los centros y deviene factor de calidad de la máxima relevancia de la educación en su conjunto. La reforma de la Inspección es, pues, urgente. Solo podemos terminar haciendo votos para que quien tiene la capacidad de emprenderla lo haga al fin. Nuestros centros educativos sin duda se lo agradecerán.

Para saber más

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- ESTAÑÁN VANACLOIG, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de pedagogía*, 441, 74-78.
- ESTEFANÍA LERA, J. L. (2017). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión educativa*, 27.
- MIRANDA MARTÍN, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- SARASÚA ORTEGA, Avelino (2019). La Inspección de Educación, un futuro incierto. *Aula*, 25, 91-104.
- TORRES VIZCAYA, M. (2019). *La inspección educativa: Una mirada desde la experiencia*. Madrid: La Muralla.
- VÁZQUEZ CANO, E. (2017): *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED.

Hablemos de buenas prácticas

Es importante, por ello, identificar las buenas prácticas cuando se presenten, con objeto de poderlas difundir por los potentes medios ahora existentes a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

María Antonia Casanova. Oct.2024

Siempre me he interrogado sobre una situación bastante habitual en las aulas: cuando un alumno no alcanza determinado aprendizaje o no supera una actividad o situación propuesta, el/la docente adopta una práctica diferente que, se supone, se adapta mejor a las características de ese alumno.

Y la pregunta resulta obvia: si conocemos al estudiante y practicamos evaluación continua (que nos ofrece información acerca de cómo aprende), ¿por qué no proponemos directamente el tipo de actividad que es más apropiado para esa persona, ese momento y ese aprendizaje? No pareciera necesario esperar a comprobar que, efectivamente, no consigue lo propuesto, sino que nos podemos anticipar proponiendo actividades de éxito, que contribuirán a la adecuada autoestima del alumno y también a la imagen que proyecta en el conjunto del grupo.

En el momento actual, con un diseño curricular que favorece la creación de situaciones de aprendizaje motivadoras y estimulantes de la curiosidad y el interés del alumnado, parece conveniente recordar la importancia de las actividades dentro del proceso de aprendizaje, pues, realmente, es lo que llega al alumnado de todo el recorrido que, formalmente, nos planteamos desde la teoría pedagógica y didáctica.

En definitiva, la persona aprende de lo que hace (actividad) y, en función de su mayor o menor pertinencia, así se alcanzarán, o no, los objetivos y competencias previstos para la ciudadanía actual. A este fin se dirigen, igualmente, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que pretenden favorecer múltiples medios para motivar y comprometer personalmente en los propios procesos de aprender, para presentar de

modo diverso y polivalente las propuestas de actuación y, fundamentalmente, para permitir que cada persona, con su singularidad, pueda expresarse de forma autónoma y con los medios o talentos que domine con preferencia.

Son muchas las prácticas docentes de calidad que se producen y llevan a cabo en las aulas, sin duda alguna, pero será bueno recordar algunas de las características que deben reunir las denominadas genéricamente «buenas prácticas», de modo que no olvidemos ninguna de ellas al crearlas/pensarlas/elaborarlas para un determinado grupo o estudiante y, también, para que puedan ser consideradas como positivas en múltiples contextos, lo cual favorecerá la universalización de actuaciones de calidad real en los diferentes ámbitos de la educación.

De acuerdo con las indicaciones de la UNESCO, dentro de su programa MOST (Management of Social Transformations), en el que se especifican las características que deben presentar las buenas prácticas educativas para ser consideradas como tales, estas deberán ser:

- Innovadoras, planteando en todo momento alternativas nuevas, creativas, divergentes..., que ofrezcan soluciones a las situaciones que deban afrontarse en cada caso
- Efectivas, demostrando su eficacia y su impacto real en la mejora de lo ya existente.
- Sostenibles, de manera que puedan mantenerse a lo largo del tiempo y, por lo tanto, sus efectos resulten duraderos, aunque siempre respetando las exigencias sociales, económicas y medioambientales.
- Replicables, de manera que, como anticipamos ya, sirvan de modelo para el desarrollo de políticas, diseños curriculares y organizativos, iniciativas diversas y/o actuaciones en otros lugares diferentes al de su creación inicial.

Como se deduce fácilmente, no cualquier actividad que se proponga podrá denominarse como buena práctica, si no reúne estos rasgos como esenciales en su planteamiento. Todos ellos resultan imprescindibles tanto para producir efectos positivos a nivel individual, como para que estos no queden restringidos a espacios limitados, sino que puedan expandirse a otros lugares y, de este modo, beneficiar al mayor número de población escolar posible.

Es importante, por ello, identificar las buenas prácticas cuando se presenten, con objeto de poderlas difundir por los potentes medios ahora existentes a través de las tecnologías de la información y la comunicación y, también, por los más tradicionales que lleguen a cualquier lugar en los que resulten, incluso, más necesarias.

El Ministerio de Educación y el Consejo Escolar del Estado abogan por esta difusión, entendiendo que las actuaciones de calidad comprobada permiten aprender de lo ya demostrado por los demás en otros contextos, facilitan soluciones a problemas casi siempre comunes y compartidos, promueven la colaboración entre la práctica escolar, la investigación y la toma de decisiones políticas, que nunca debe desconectarse de la realidad del aula, orientan hacia el desarrollo de nuevas iniciativas y apoyan en la renovación de la política educativa de carácter general.

De hecho, contamos con dos textos realizados mediante investigaciones rigurosas, de gran interés, en los que se reflejan numerosos ejemplos de prácticas de éxito en diversos centros docentes y en distintos países, que, aunque ya tienen algunos años desde su publicación, continúan siendo una referencia útil para su consulta y reflexión acerca de sus propuestas, en lo que estas puedan ser aplicables a nuestra realidad. Se trata de: Actuaciones de éxito en las escuelas europeas (Ministerio de Educación, 2011; disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es>) y Temario abierto sobre educación inclusiva (UNESCO, 2004; disponible en www.unesdoc.unesco.org).

En todos los casos, podemos arriesgarnos a asegurar que esas buenas prácticas educativas son el resultado de centros docentes con autonomía suficiente como para adoptar decisiones propias de carácter organizativo-pedagógico, con un claro liderazgo en su dirección —ocupada fundamentalmente en la gestión del conocimiento—, con un trabajo en equipos consolidados de su profesorado, con excelente clima escolar, con la participación activa de las familias y otros componentes del entorno, con acciones permanentes de actualización de sus profesionales y, siempre que sea posible, con buenos recursos materiales para la enseñanza. Enseñar a aprender es algo prioritario en el mundo actual y toda la comunidad debe enfocarse hacia la creación de esa actitud imprescindible que requiere del buen funcionamiento del centro como unidad de acción.

En estos últimos meses en los que se debate el papel que jugará (o ya está jugando) la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza, sobre todo en cuanto a su posible sustitución del profesor, hay que afirmar que la educación es comunicación humana y que siempre será el docente su pieza clave, nunca reemplazable por nada artificial. La IA deberá contribuir a facilitar esas buenas prácticas que ahora nos ocupan, liberando al maestro de algunas tareas y permitiéndole dedicarse a lo más esencial de la función educativa: lograr especialistas en ser personas, como demanda la vida, y especialistas en ser profesionales, como demanda la sociedad.