

ÍNDICE

Alegría propondrá cambios en el acceso a la docencia en 2022 y asegura la continuidad de la Educación Especial. EUROPA PRESS
Unicef alerta de que casi 77 millones de estudiantes siguen con sus escuelas cerradas por el Covid-19. ABC
La escuela pública gana terreno a la privada por primera vez en siete años. EL PAÍS
España es el país con la mayor tasa de repetidores en secundaria de la OCDE. EL PERIÓDICO de Catalunya
Los estudiantes no son pollos de engorde. EL PAÍS
"En octubre cumplo 17 y no puedo pasar otro año aburrída en el sofá". LA VANGUARDIA
Los fondos de inversión buscan negocio en la FP ante la escalada de demanda y la escasez de plazas. EL PAÍS
Alertan la caída de escolarización de 0-3 años, etapa «clave para acabar con la desigualdad». ABC
CCOO denuncia la falta de 58.800 docentes para asegurar una presencialidad con garantías este curso escolar. EUROPA PRESS
Una experiencia en España muestra que las tutorías suben un 30% los aprobados en matemáticas. EL PAÍS
El TSJB justifica que el Govern confinara a todos los estudiantes en el hotel covid. DIARIO DE MALLORCA
El negocio de la educación privada se multiplica en Bachillerato, FP e Infantil. ELDIARIO.es
Educación emocional: la asignatura pendiente del nuevo curso escolar. ABC
El PP acusa de "fraude" al Gobierno al "rebajar" la exigencia educativa y Alegría responde que fraude es recortar en crisis. EUROPA PRESS
Los colegios se encargarán de dar la medicación al alumnado. LEVANTE de Valencia
Vuelven a reivindicar una enfermera en los colegios. EL CORREO GALLEGO
Transparencia reconoce que los padres pueden acceder a los exámenes, trabajos e informes de la evaluación de sus hijos. ELDIARIO.es Castilla y León
Catherine L'Ecuyer: "Hay que desconfiar de los métodos educativos que venden un aprendizaje fácil y acelerado". EL PAÍS
UGT exige negociar la Ley de Enseñanzas Artísticas: "Debe abordar las cuestiones que ha venido demandando el sector". EUROPA PRESS
La educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada. THE CONVERSATION
Por qué importan y preocupan los contenidos de la enseñanza. THE CONVERSATION
La revolución silenciosa de la FP. MAGISTERIO
Alegría pide diálogo, pero lo tiene difícil sobre la base de la ley de su antecesora. MAGISTERIO
Universalizar el ciclo 0-3, tan deseable como factible. MAGISTERIO
Peores condiciones laborales de los docentes en España: Panorama de la Educación 2021. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
Clara Sanz: «El futuro pasa por la formación profesional, sin ninguna duda». EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
Solo la Comunidad Valenciana aumenta su profesorado este curso. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
Docentes, padres y el alumnado exigen enfermeras escolares para garantizar la seguridad en las aulas. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA
La pandemia aumenta la desigualdad educativa afectando más a los desfavorecidos, según un estudio. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA
El Gobierno fija en 2023 el fin de los Grados de tres años en las universidades españolas. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

Alegría propondrá cambios en el acceso a la docencia en 2022 y asegura la continuidad de la Educación Especial

MADRID, 16 Sep. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, propondrá cambios en el acceso a la carrera docente en España a principios de 2022 y ha asegurado a las familias de estudiantes con discapacidad la continuidad de los centros de Educación Especial. Durante su comparecencia este miércoles en la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso, la ministra ha explicado las principales líneas de trabajo de su Departamento, a petición propia y del PP, Cs, Vox y ERC.

Según ha afirmado, son cinco los bloques en lo que actualmente trabaja el Ministerio. Uno de ellos es el referente al profesorado. "La calidad de todo el sistema educativo tiene su techo en la calidad de su profesorado", ha informado la ministra, que apuesta por "apoyar más al profesorado en su trabajo en el aula".

A su juicio, el futuro pasa por el trabajo cooperativo de los docentes, por la formación y por el flujo continuo de buenas prácticas de éxito, entre otras cosas. A continuación, Alegría ha avanzado que presentará una propuesta "a comienzo del año que viene" relativa a la formación inicial y permanente, así como el desarrollo profesional docente, que incluya "la revisión de los criterios, procedimientos y contenidos asociados al acceso a los cuerpos docentes".

"La carrera profesional deberá profundizar en el reconocimiento, la experiencia, la formación, los puestos desempeñados y el trabajo en proyectos", ha detallado la ministra, que indica que esta reforma, que pretende ser "duradera", será negociada con los sindicatos y las comunidades autónoma "en los próximos meses".

Otro de los bloques en los que se centrará su Departamento durante esta legislatura tiene que ver, según ha explicado la ministra, con la educación de 0 a 3 años y la educación especial. Con respecto al primer tema, se ha limitado a recordar la pretensión del Gobierno de crear más de 65.000 nuevas plazas públicas de primer ciclo de Infantil para 2023.

En cuanto a la segunda cuestión, la ministra ha aseverado que la LOMLOE "obliga" a las administraciones educativas a disponer de escuelas ordinarias para hacer posible la atención de niños con necesidades especiales, ya que este "es el camino correcto para lograr el mayor nivel de inclusión".

Y es que, en su opinión, "garantizar los derechos de estos niños no resta derechos a los niños escolarizados en centros de Educación Especial". De hecho, se ha dirigido a las familias de los 38.000 niños que actualmente están matriculados en un centro de Educación Especial: "Pueden estar tranquilas, sus hijos van a seguir teniendo la atención que requieren".

Y ha anunciado su continuidad: "Conozco muy bien el trabajo extraordinario que hacen estos centros y, desde luego, tienen mi más absoluto reconocimiento como ministra. Pero es que además van a seguir continuando, ejerciendo un papel de apoyo a los centros ordinarios que refuerzan la inclusión, lo que, desde sin lugar a dudas, realizará su papel", ha dicho.

"ÉXITO COLECTIVO" EN LA 'VUELTA AL COLE'

Otro de los bloques a los que se ha referido es el inicio del curso escolar, condicionado de nuevo por las medidas sanitarias y de prevención por la pandemia. La ministra ha recordado el "éxito colectivo" logrado el año pasado, ya que el 99% de las aulas permanecieron abiertas, y el acuerdo al que se llegó en relación a las medidas para este curso 2021-2022.

Dentro de este punto, Alegría ha destacado los últimos datos disponibles de vacunación en la población más joven: un 79,4% de los jóvenes entre 12 y 19 años cuenta con la primera dosis de la vacuna contra el Covid, mientras que un 60,3% tiene ya la pauta completa.

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Alegría también se ha referido a la nueva Ley educativa, la LOMLOE, también denominada 'Ley Celaá', en referencia a su antecesora en el cargo, Isabel Celaá. Con la Ley ya aprobada, Alegría ha puesto el foco en la modificación de los currículos de las diferentes etapas, que han de ser "competenciales". "Lo estamos construyendo entre todos, en colaboración con las administraciones educativas, con aportaciones de todos, huyendo de debates vacíos, trabajando codo con codo, con serenidad", ha celebrado.

En este sentido, ha anunciado que "en los próximos meses" pondrá su "empeño" en recoger las aportaciones de toda la comunidad educativa, así como en la promulgación de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y los currículos de las distintas comunidades autónomas.

"Hemos recibido propuestas de borradores de Real Decreto y estamos manteniendo reuniones con las comunidades autónomas. Estamos estudiando con cuidado cada aportación y vamos a presentar de manera inmediata los primeros borradores de ordenación de los currículos de Secundaria y Bachillerato", ha añadido la ministra, que se ha puesto a disposición de la comunidad educativa para seguir "mejorando el texto".

La ministra es partidaria de que este currículo sea competencial, "práctico y aplicado", basado en aprendizajes profundos. Y ha advertido: "Esto no implica reducir la calidad de nuestro sistema educativo; nuestros niños y jóvenes no van a aprender menos ni esforzarse menos, pero sí necesitan aprender de forma diferente".

Asimismo, ha hablado de la evaluación. Sobre esta cuestión, Alegría apuesta por buscar un modelo de evaluación del que se pueda "aprender a mejorar", o lo que los expertos denominan "evaluación formativa", que no solo sirva para "juzgar cuando el proceso ha terminado". "Me dedicaré con responsabilidad y empeño a trabajar en ello", se ha comprometido la ministra, cuya propuesta, según ha dicho, pasa por hacer una renovación de la evaluación y de sus componentes.

"La escuela no la debemos diseñar para sufrir, tiene que estar diseñada para disfrutar aprendiendo, para que nuestros niños aprendan y disfruten aprendiendo", ha comentado.

ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Por otro lado, ha anunciado a la Comisión la propuesta de una nueva Ley de Enseñanzas Artísticas, que presentará "a lo largo del próximo año". Esta nueva norma regulará las condiciones básicas para la ordenación y la organización de las enseñanzas artísticas superiores, que establecerá las titulaciones y requisitos de su profesorado.

Igualmente, el Ministerio pretende establecer la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales con el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.



Unicef alerta de que casi 77 millones de estudiantes siguen con sus escuelas cerradas por el Covid-19

La organización cerrará durante 18 horas sus redes sociales para llamar la atención sobre la «incertidumbre» en el futuro de muchos niños

S.S. 17/09/2021

Casi 77 millones de estudiantes de seis países siguen con sus escuelas cerradas casi por completo, 18 meses después del estallido de la pandemia de coronavirus, algo que supone un «aprendizaje perdido y un potencial aplazado» y que incrementa la «incertidumbre» sobre el futuro de muchos niños, ha alertado este jueves el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

En su más reciente análisis sobre la situación educativa en el marco de la pandemia, la agencia de la ONU ha concluido que Bangladesh, Filipinas y Panamá son los países que han mantenido las escuelas cerradas durante más tiempo, mientras que en el 27 por ciento de los países del mundo las escuelas siguen cerradas total o parcialmente, informa EP.

Esto se traduce en que unos 131 millones de estudiantes de once países han perdido más de tres cuartas partes de su educación presencial y «aunque la educación a distancia ha sido un salvavidas para millones de alumnos, el acceso a la tecnología y la calidad del plan de estudios han sido desiguales incluso dentro de las comunidades y distritos electorales», ha señalado Unicef.

Pérdida de educación y salud

En este sentido, el cierre de escuelas ha provocado «una crisis en la sombra» para los niños, ya que además de retrasarse en su educación, muchos de ellos no reciben comidas ni vacunas periódicas, a lo que se suma el aislamiento social y una mayor ansiedad mientras quedan más expuestos a casos de abuso y violencia.

Incluso para algunos, el cierre de los centros educativos los ha llevado al abandono escolar, el trabajo infantil y el matrimonio precoz.

«Mientras se reanudan las clases en muchos países del mundo, millones de estudiantes inician un tercer año académico sin pisar un aula», ha lamentado la directora ejecutiva de Unicef, Henrietta Fore, unas pérdidas de las que puede que «no se recuperen nunca».

Frente a esta situación, Unicef y sus aliados cerrarán todas sus redes sociales a partir de las 15.00 horas, durante 18 horas, para llamar la atención sobre «los 18 meses en los que el aprendizaje perdido y el potencial aplazado han aumentado la incertidumbre sobre el futuro de muchos niños».

Además, han recordado que «las escuelas no son el lugar donde más se transmite el virus» y que es «posible mantenerlas abiertas para que los estudiantes reciban una enseñanza en persona», por lo que ha instado a gobiernos y autoridades locales a reabrir los centros educativos «lo antes posible» con las debidas precauciones y acciones para «mitigar la transmisión del virus».

«La crisis educativa sigue viva, y cada día que pasa en que las aulas permanecen a oscuras, la devastación empeora. (...) Los colegios deben ser los últimos en cerrar y los primeros en reabrir», ha remachado Fore, para

insistir en que se debe dar «prioridad al interés superior de cada niño», y esto significa que, salvo en «los casos más extremos», «los alumnos vuelvan a las aulas».

EL PAIS

La escuela pública gana terreno a la privada por primera vez en siete años

Los centros públicos aumentan su peso en estudiantes. Los expertos señalan que, en época de crisis económica, la privada, con y sin concierto, tiende a perder matrículas

IGNACIO ZAFRA. VALENCIA - 17 SEPT 2021

La escuela pública aguantó mejor que la privada, en número de alumnos, el curso pasado. Fue el primero en el que las familias tomaron la decisión de matricular a sus hijos sabiendo que había una pandemia y una crisis económica causada por la covid. Ambas redes perdieron estudiantes por la caída de la población en edad escolar, pero el impacto en la pública fue menor, lo que le permitió volver a ganar peso respecto a la privada. No fue mucho: tres décimas del alumnado total o el equivalente a unos 25.000 estudiantes. Pero rompió una tendencia declinante que duraba siete cursos. La pública pasó de matricular al 67,1% de los chavales a acoger al 67,4%. Esto es, a 5,53 de los 8,21 millones de alumnos que hay desde Infantil hasta Bachillerato y FP.

La respuesta que los centros educativos dieron al cierre casi completo del sistema educativo presencial durante el tercer trimestre del curso 2019-2020, en los meses del confinamiento general, generó frustración en muchas familias. Las propias Administraciones educativas han reconocido que el sistema no estaba preparado (ni probablemente lo está) para ofrecer una enseñanza a distancia comparable con la presencial, sobre todo en las primeras etapas educativas. Surgió entonces la duda de si ello tendría consecuencias en términos de matrícula para una de las dos redes que pudiera interpretarse como un premio o un castigo de las familias. Los datos recientemente publicados por el Ministerio de Educación no permiten extraer una conclusión tajante, pero reflejan que la pública ha resistido mejor el golpe que la privada. Sin embargo, en las opciones elegidas por los padres también debe haber pesado, quizá incluso más, la coyuntura económica.

El factor económico

Así lo cree Pedro Badía, secretario de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras: "En época de crisis siempre hay un movimiento de alumnado desde la privada sin concierto a la privada concertada y de esta última hacia la pública, porque hay familias que ven sus ingresos limitados". Los padres tomaron la decisión de matricular a sus hijos en la terrible primavera en la que se decretó el confinamiento general, que supuso un mazazo para la actividad productiva y generó una gran incertidumbre sobre la profundidad que tendría la recesión económica que empezaba a dibujarse.

De momento, no es posible saber cómo se vieron afectadas cada una de las dos ramas de la educación privada, la que tiene concierto (subvención pública) y la que no, porque los datos oficiales desagregados se publican con dos años de retraso. La evolución de la matrícula tiene, en todo caso, consecuencias para el clima educativo. Expertos como Lucas Gortazar, coordinador del laboratorio de ideas EsadeEcPol, atribuyen parte del fuerte rechazo que un amplio sector de la concertada mostró a la *ley Celaá* a la preocupación que el descenso de la población escolar genera en muchos centros, que temen, incluso, por su continuidad a medio plazo.

Diferencias por etapas

La situación no fue la misma el curso pasado en todas las etapas. La pública ganó terreno en infantil (un punto porcentual, hasta el 64,3%). En primaria las cosas se mantuvieron igual: ambas redes perdieron el 2,3% de su alumnado. En la ESO, la pública matriculó a 23.048 estudiantes más, lo que representó un aumento del 1,7%, y la privada, a 3.722 menos (-0,5%).

En los ciclos de FP de Grado Medio creció la pública (cuatro décimas, hasta el 72%). Y en FP de Grado Superior y en Bachillerato lo hizo ligeramente, una décima en cada caso, la privada.

Previsión

Del curso que acaba de empezar no hay datos oficiales. Pero el Ministerio de Educación sí publicó hace unos días su previsión para el curso que acaba de empezar. El cuadro que dibuja ahonda en la caída de matrícula en la educación obligatoria por el descenso de la natalidad. Una caída que se ve compensada, en términos globales, por la subida de la matrícula en el primer ciclo de infantil (después del hundimiento que el miedo a los contagios y el aumento del desempleo provocó el curso pasado en las matriculaciones en esta etapa, con 80.000 menos que un año antes) y, sobre todo, por la expansión de la FP.

El Gobierno espera que en las clases de cero a dos años haya 16.757 alumnos más. Y que, en cambio, las de tres a cinco años, el segundo ciclo de Infantil, pierdan 40.592 niños y las de Primaria otros 46.300.

La secundaria todavía está recibiendo la ola del aumento de la natalidad que hubo en los primeros años del siglo, y por ello la estimación oficial también prevé un aumento en la ESO (15.571 más). También lo habrá en Bachillerato (16.006) y Formación Profesional (39.467), que se benefician, además, del hecho de que en épocas de subidas del paro el número de jóvenes que decide seguir estudiando crece.

Se trata, en todo caso, de vaticinios que pueden verse más afectadas de lo normal por la pandemia. Fue lo que ocurrió el curso pasado: Infantil (de cero a cinco años) perdió 127.244 alumnos, cuando la previsión era que bajara en 28.182, y la FP creció en 82.940 alumnos cuando a principio de curso se esperaba que lo hiciera en 23.142.

el Periódico de Catalunya

España es el país con la mayor tasa de repetidores en secundaria de la OCDE

- *Les siguen, con mucha distancia, Bélgica y Portugal*
- *El problema afecta más a los chicos que a las chicas*

EFE. París 17 septiembre 2021

El 8,7 % de los estudiantes españoles de la primera etapa de educación secundaria y el 7,9 % de la segunda etapa repitieron curso en 2019, cuando las medias de los 32 países de la OCDE eran del 1,9 y del 3 %, respectivamente, datos que convierten a España en el país con mayor número de repetidores en esta fase educativa.

En la primera etapa de la secundaria ningún otro país tiene tantos repetidores como España, y los que más se acercan están a mucha distancia: Bélgica con un 5,8 % y Portugal con un 5,6 %. En la segunda etapa España se sitúa en segunda posición por detrás de la República Checa (8,2 %) y de nuevo por delante de Bélgica (7,7 %) y Portugal (7,2 %).

Además, el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que ni estudian, ni trabajan, ni están en formación era en España en 2019 netamente superior a la media de la OCDE: 19,2 % frente al 14,4 %.

Informe anual

Estas son algunas de las conclusiones del informe anual sobre estadísticas educativas que ha publicado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y que pone cifras al problema del fracaso escolar y sus consecuencias.

El problema de la repetición de curso, como ocurre también en otros países, afecta más a los chicos que a las chicas, ya que los primeros representan el 60 % de los repetidores en la primera etapa de secundaria y el 56 % en la segunda, cuando en la OCDE son un 61 % y un 57 %.

Además, en términos relativos aumentó más en el primer año de la pandemia al pasar al 22 % en 2020, frente al 16,1 % en el conjunto de la organización.

El fenómeno de un fracaso escolar sobredimensionado no es nuevo en España. En el grupo de los jóvenes adultos de 25 a 34 años, un 28,3 % no habían llegado siquiera a completar la segunda etapa de secundaria, prácticamente el doble de la media de la OCDE, con el 14,8 %.

Eso estaba por encima de todos sus socios europeos, por no hablar de Estados Unidos (6 %), Canadá (5,3 %) o Corea del Sur (2 %). De los países miembros de la OCDE, únicamente México (46,1 %) y Costa Rica (44,1 %) se situaban por encima.

El paro en jóvenes, muy elevado

La tasa de paro en ese grupo de jóvenes adultos en España que ya era en 2019 mucho más elevado que en el conjunto de la OCDE subió cuatro puntos porcentuales más en 2020, hasta el 27,6 %, mientras la media de la organización se incrementó en dos puntos, al 15,1 %.

Los autores del informe constatan que las personas con bajo nivel educativo no solo sufren tasas de paro particularmente altas, sino que su nivel de remuneración es muy bajo en términos relativos.

Hasta el punto de que en España el 36 % de los adultos de 25 a 64 años que no terminaron la segunda etapa de la secundaria en 2018 ganaban menos de la mitad de la remuneración mediana del país. Eran un 27 % en el conjunto de la OCDE.

Poca inversión

Los autores del informe recuerdan que España dedicó en 2018 a la educación preuniversitaria el 2,7 % de su producto interior bruto (PIB), por debajo del 3,2 % de media en la OCDE.

Chile era en 2019 el país de la OCDE con más alumnos por clase en primaria en las escuelas públicas, 28,7. También estaban muy por encima de la media de 21,1 alumnos, Japón (27,2), Reino Unido (27,2), Israel (26,8), Colombia (24,8) y México (24,7).

España se situaba en mitad de la tabla con 20,9 niños por clase, un poco por encima de la media de la Unión Europea (19,7). Las clases menos atestadas de estudiantes eran las de Costa Rica (16) y Luxemburgo (15).

En cuanto al número de alumnos por profesor en primaria, México se situaba en cabeza con 24,4, muy por encima de la media de 14,5. También estaban netamente por encima Colombia (23,1), Reino Unido (19,9), Francia (18,8) o Chile.

España se quedaba en la parte baja de la clasificación con 13,6 alumnos por maestro, aunque la media de la Unión Europea era ligeramente inferior (13,1) y había tres países por debajo del umbral de los 10: Polonia (9,6), Luxemburgo (9) y Grecia (8,7).

EL PAIS **TRIBUNA**

Los estudiantes no son pollos de engorde

Europa debe replantearse la verdadera misión de los centros escolares y las universidades, y devolver la dignidad a profesores y alumnos. Aceptar la lógica neoliberal en la educación ha sido un gravísimo error

NUCCIO ORDINE. 18 SEPT 2021

Durante décadas hemos asistido en silencio a la degradación del sistema educativo. Solo una minoría impertinente se ha empeñado en expresar el malestar de quienes viven en centros escolares y en universidades que hace tiempo que perdieron su función esencial: formar ciudadanos cultos, solidarios, dotados de sentido crítico y de conciencia civil. De esta manera, en todos los países europeos, como ocurre ahora en España, se reaviva el debate cuando se habla de nuevas reformas. La cuestión, sin embargo, es más compleja. A estas alturas, los ministros de los distintos Estados tienen un margen de maniobra muy limitado que no permite ningún auténtico cambio.

La distribución de fondos para la educación, en efecto, se ha confiado diabólicamente a un infernal mecanismo de recompensas, basado en rígidos sistemas de evaluación. Europa, de manera acrítica, ha importado los instrumentos y parámetros dominantes en Estados Unidos y en el Reino Unido. En pocas palabras, hemos pasado de un exceso a otro: de las holgadas mallas del pasado al estrecho cedazo actual. El término mérito se ha convertido en el salvoconducto para la obtención de fondos, reconocimientos, sellos de excelencia y promociones profesionales para el profesorado.

El problema no atañe a la evaluación en sí misma, positiva y correcta si se ejerce con equilibrio y se basa en valores compartidos. Concierno, en cambio, a los criterios que, de manera despótica, se han establecido para identificar a los meritorios. Se trata, por desgracia, de una lógica que ha terminado imponiendo a centros escolares y a universidades inadecuados modelos empresariales. Desde la primaria hasta el doctorado, toda la cadena educativa se ha puesto al servicio del llamado crecimiento económico, de las exigencias del mercado y de la empresa. En definitiva, las teorías neoliberales han impuesto sus principios al mundo de la educación: interacción con la empresa privada, cooperación con los distintos sectores de la economía, competitividad entre escuelas y universidades, prioridad de las “competencias” y “habilidades” que han contribuido a crear una peligrosa visión utilitarista del estudio, la investigación científica y el conocimiento.

Basta con releer las proféticas observaciones de Charles Dickens para comprender qué consecuencias pueden derivarse de una educación modelada sobre las reglas del mercado. En *Tiempos difíciles* (1854), la escuela de Coketown (fruto de una Inglaterra industrial) está gobernada por el banquero Bounderby y el pedagogo Gradgrind, obsesionados por combatir todo lo que se oponga a la concreción de los hechos y a la producción (“La escuela era toda hechos. La escuela de dibujo era hechos. Las relaciones entre el patrón y el trabajador eran hechos y todo eran hechos desde la maternidad hasta el cementerio; todo lo que no se podía expresar en números ni demostrar que era posible comprarlo en el mercado más barato para venderlo en el más caro no existía, no existiría jamás en Coketown hasta el fin de los siglos. Amén”).

Enemigo de una enseñanza abierta a la imaginación y a toda forma de curiositas, Gradgrind siempre va “con una regla, una balanza y la tabla de multiplicar en el bolsillo”, listo “para pesar y medir cualquier partícula de la naturaleza humana y para decir exactamente a cuánto asciende”. Para él, la educación y la vida se reducen a “una mera cuestión de números”. A la vez que considera a sus jóvenes alumnos como “pequeños recipientes que debían llenarse de hechos”.

Aquí es posible encontrar, en esencia, algunas de las limitaciones de los sistemas de evaluación actuales. ¿Estamos seguros de que los parámetros cuantitativos y la sofocante máquina burocrática diseñada para determinarlos están construyendo una educación mejor? Más allá de las buenas intenciones, me parece evidente que escuelas y universidades se ven obligadas a trabajar exclusivamente para obtener una buena clasificación. Sin “resultados” no se obtiene financiación. En otros términos: quien no acepta los criterios establecidos está destinado a sucumbir. El sistema de medición no se limita a medir. Orienta, sin posibilidad de apelación, el futuro de todo “rendimiento”. De este modo, la evaluación sirve para la reproducción en bucle de un modelo único y, sobre todo, para imponer una lógica que impide imaginar posibles alternativas.

¿Por qué debe medirse la internacionalización de las universidades en función de los cursos en inglés? ¿Por qué entre los criterios figuran los sueldos que los estudiantes ganarán una vez que se gradúen? ¿Por qué la cantidad de los graduados es más importante que su calidad? ¿Tenemos acaso la certeza de que la competencia estimula el crecimiento más que la colaboración? ¿Estamos seguros de que sólo deben fomentarse las asignaturas capaces de garantizar un futuro económico en detrimento de las humanidades? ¿Vale la pena atender a *rankings* internacionales si tan solo Harvard gasta para sus 20.000 estudiantes casi la

mitad de los fondos que reciben las universidades estatales italianas en su conjunto para 1.600.000 alumnos? La bicicleta eléctrica europea (que se esfuerza con escasos recursos por mantener una prestigiosa educación de masas) no puede competir con una carísima motocicleta de carreras construida para una élite adinerada. Ascender en esos *rankings* significa renunciar a la educación de muchos para concentrar los recursos en unos pocos elegidos.

Los profesores no son directivos empresariales: su tiempo debe estar dedicado a los estudiantes y a una investigación libre de las absurdas métricas de las agencias nacionales. Y a los jóvenes, en cambio, habría que explicarles que no se estudia para aprender un oficio y que cultivar las propias pasiones vale más que cualquier “éxito” económico. No es el mísero trozo de papel que es un diploma lo que nos hace ricos. No es Ítaca, como nos recuerda Constantino Cavafis, el objetivo del viaje, sino las experiencias que vayamos teniendo para llegar al destino (“Ítaca te brindó tan hermoso viaje. / Sin ella no habrías emprendido el camino. / Pero no tiene ya nada que darte”). Nuestra verdadera meta, por decirlo con dos versos maravillosos de Antonio Machado, coincide exactamente con nuestro camino: “Caminante no hay camino / se hace camino al andar”.

Corresponde a Europa imaginar una nueva senda para replantearse la verdadera misión de los centros escolares y las universidades, y para devolver la dignidad al papel de los profesores y de los propios estudiantes, considerados pollos de engorde. Solo un acuerdo entre países europeos podría poner fin a este chantaje económico, basado en parámetros impuestos por la banca y las finanzas. Aceptar la lógica neoliberal ha sido un gravísimo error: la educación no representa un gasto sino una inversión indispensable. Incluso lo que no tiene precio puede tener un gran valor. Y si el PIB (Robert Kennedy *docet*) no mide las cosas más importantes de la vida, una educación basada en el mercado terminará ofreciendo a las generaciones futuras una imagen distorsionada del conocimiento y de la humanidad. La educación debería preparar para poner en cuestión los modelos únicos impuestos por la economía y la tecnología. Debería enseñar que el saber gratuito y el estudio del pasado son fundamentales para hacernos mejores y construir un mundo más solidario. Porque, como recordaba Carlo Levi, “el futuro tiene un corazón antiguo”.

Nuccio Ordine es filósofo, autor de *La utilidad de lo inútil* (Acanalado).

LA VANGUARDIA

“En octubre cumplo 17 y no puedo pasar otro año aburrida en el sofá”

La adjudicación de 4.500 plazas extraordinarias se cerró el pasado jueves

CARINA FARRERAS. Barcelona 18/09/2021

Carla confía que la próxima semana algún chico o chica con plaza asignada no se matricule en los centros en los que ella tiene depositada sus esperanzas. O bien que, empezado el curso, algún estudiante renuncie, con el motivo que sea, porque no es lo suyo, porque no le gusta, porque el horario no le convence... y entonces quede un asiento que ella pueda ocupar. No sería extraño: 4 de cada 10 deja el grado medio, y suelen hacerlo en los primeros meses.

Carla no ha entrado en la convocatoria extraordinaria de plazas de FP que se cerró el jueves. Erik sí ha entrado, en Microinformática y redes en el San Nicolau de Terrassa, donde quería, y está feliz. Igual que Donaiber, también 16 años, en el mismo ciclo, pero en el instituto Sant Joan (Barcelona). A la hermana de este último, Dimi, de ciclo superior, la llamaron de una escuela concertada en la que había dejado sus papeles, pero seguirá clases online debido al coste.

El Departament d'Educació abrió 4.500 plazas extraordinarias al ver la fuerte demanda con la voluntad de no dejar a nadie atrás. La preinscripción fue de 96.343 personas lo que inicialmente dejaba a 28.176 sin plaza. Luego, con la ampliación de plazas (4.500) y la renuncia de asignaciones por parte de estudiantes que han elegido opciones distintas a la formación profesional esa cifra ha ido bajando, aunque no se conoce aún en cuánto.

En todo caso, la demanda, incrementada en más del 23%, ha desbordado cualquier planificación previa. A los alumnos con una continuidad natural en ciclos formativos se les han sumado estudiantes potenciales de mayor edad (un aumento del 21%). Pero la regulación impide cambiar los requisitos de entrada, favoreciendo a los alumnos de menor edad. El acceso es por nota, para todos.

El próximo lunes Educació informará sobre el resultado de la oferta y la demanda. El proceso continúa con las matriculaciones la próxima semana y la lista de espera irá corriendo –hasta octubre– a medida que se produzcan renuncias o abandonos.

Pese a la eventualidad de este año, la situación no es nueva. El abandono escolar prematuro en Catalunya es del 17,4%. La tasa de no escolarización solo en la provincia de Barcelona alcanza al 14,3%. En números absolutos significa que hay unos 16.000 jóvenes entre 16 y 17 años que no están matriculados en ninguna enseñanza, según los cálculos de la Diputación de Barcelona.

Carla Santos (16 años) dejó el bachillerato artístico el curso pasado nada más empezar. Este largo año, tumbada en el sofá de su casa, ha pensado sobre su futuro, que pasa por estudiar Administración y Marketing o Auxiliar de Enfermería. Al no entrar, en septiembre amplió el rango de centros y especialidades (estética, entre ellas). “Me cogieron en un concertado que yo no sabía que tenía que pagar”. Al rechazar la plaza perdió la oportunidad de ir a la extraordinaria, según le dijeron en el Andreu Nin de El Vendrell, donde quiere entrar. “He ido seis veces para que me digan qué tengo que hacer. Hay siempre mucha gente y se ponen nerviosos”, explica. Si finalmente no le cae una plaza seguirá un curso online, de los ofrecidos por la Generalitat. “En octubre cumplo 17 y no puedo pasar otro año aburrida en el sofá”, suspira.

Falomé Vargas (18 años), con un bachillerato de 6,55, quería estudiar un grado del ámbito sanitario en el Castellarnau (Sabadell). En la preinscripción de junio, una incidencia del sistema informático anuló por error su nota. “Alarmados al no salir en las listas llamamos a su colegio, al Ayuntamiento, a Serveis Territorials...”, explica su madre, Paola Llumiquinga. Los alumnos afectados por este error informático tenían un periodo de alegaciones. “Yo no sabía qué tenía que hacer y después de muchos días me lo dijo el Síndic: esperar a septiembre”, explica Falomé. Llegado el día 8, en que se abrió el periodo extraordinario, peregrinó por seis centros. Y pidió también Educación Infantil, especialidad en la que suelen sobrar plazas. No este año.

Ahora la adolescente queda a la espera de ver las asignaciones del grado superior, no puede ir a la universidad pues no se presentó a las pruebas de acceso. Una amiga que trabaja en el Servei d'Ocupació le ha dicho que le informará sobre cursillos porque, aunque no están validados por Educació, siempre le darán conocimientos. Los temores de Falomé se disiparán pronto y según informa Educació a este diario va a tener una buena noticia el martes.

“La gestión para hacer la preinscripción de ciclos es compleja y algunas familias tienen muchas dificultades”, indica M^a José Jiménez, secretaria académica del Instituto Bonanova. Los centros ayudan como pueden. “Tres chicas que tenían plaza asignada en un ciclo de química se han quedado fuera porque no formalizaron la matrícula”, explica José Luis Durán, director de la Escola del Treball. “Otros años podíamos ayudar, pero este curso, con todas las clases a 33 alumnos, es imposible”. El conseller Josep González-Cambrany se ha comprometido a mejorar el proceso para el próximo curso.

EL PAIS

Los fondos de inversión buscan negocio en la FP ante la escalada de demanda y la escasez de plazas

La compra de una red de centros por parte de un fondo estadounidense por 200 millones evidencia el auge de los estudios profesionales. La privada se abre un gran hueco allí donde no llega la pública

J.A. AUNIÓN / JAVIER MARTÍN-ARROYO. Madrid / Sevilla. 18 SEPT 2021

Que la Formación Profesional (FP) ya no es la eterna hermana pobre del sistema educativo es evidente desde hace tiempo: ha ganado en la última década más de 300.000 alumnos (un crecimiento del 45%, hasta alcanzar el millón de estudiantes), mientras el resto de las enseñanzas no universitarias perdían 14.500 estudiantes. Pero cuando los fondos de inversión de capital riesgo (aquellos que buscan los nichos de negocio de mayor rentabilidad a corto plazo) vuelven la vista hacia estos estudios, el asunto ya no deja lugar a dudas. En 2018, el fondo español Queka Real Partners adquirió el 51% de la empresa andaluza Medac, una red de 30 centros de FP, por 15 millones de euros, y ahora el fondo estadounidense KKR compra la compañía entera por 200 millones, lo que ha multiplicado su valor por siete en solo tres años.

De hecho, la oferta totalmente privada de FP (sin contar la concertada, que recibe subvención pública) ha explotado en los últimos años, pasando de ser casi anecdótica dentro del sistema en el curso 2009-2010, con 22.000 alumnos en toda España (el 4% del total) a casi 125.000 (un 15%) en el curso 2019-2020 (último para el que hay cifras desagregadas por redes). Si en la FP de grado medio (a la que se accede con el título de enseñanza obligatoria) el aumento ha sido importante, hasta llegar a 32.000 alumnos, es el grado superior, para el que hace falta el título de bachillerato, donde la privada se ha hecho más fuerte: se ha multiplicado por seis su alumnado. En Cataluña acoge al 33% de los estudiantes de esta etapa (colocada en un escalón educativo similar al de los estudios universitarios) y en Madrid, al 41%, porcentajes que ascienden a más de dos tercios si nos fijamos solo en la educación a distancia.

La compra de Medac por parte de KKR se suma a otras dos adquisiciones hechas por la firma en el último año: MasterD, especializada en preparación de oposiciones y cursos de FP, y el Instituto Técnico de Estudios Profesionales (ITEP). “Esta operación se produce en un contexto en el que España tiene uno de los déficits de empleo y cualificación más importantes de Europa, lo que ha hecho que la educación y la formación profesional hayan adquirido una importancia creciente y se espere que aumente en los próximos años”, señalan fuentes conocedoras de la operación. Pero ese tirón también consiste en aprovechar los huecos que deja un sistema público incapaz de atender toda la demanda para unos estudios que el mes pasado registraron una tasa de empleabilidad del 42%, según el Servicio Público de Empleo Estatal, por encima de los títulos universitarios, con el 38,5%.

El profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona Rafael Merino hace el siguiente resumen de la situación: “Hay un desajuste entre demanda y oferta”, en el que “el sector privado, evidentemente, ve un

nicho de mercado". Un desajuste que se traduce, entre otras cosas, en falta de equidad, pues "una parte de la demanda solo la pueden satisfacer las familias que tienen poder adquisitivo" y aquellas personas que no lo tienen, "se deben conformar con otras opciones de estudio o abandonar", añade.

El proyecto de ley de FP que impulsa el Gobierno señala como unos de sus lastres "una insuficiente inversión en la oferta de estas enseñanzas". La ley va acompañada de una memoria económica de 5.474 millones de euros para los próximos años con la intención, entre otras, de crear 200.000 plazas nuevas. De momento, sin embargo, la escasez sigue creando tensiones.

El Defensor del Pueblo ha abierto una investigación sobre la falta de puestos públicos de FP en la Comunidad de Madrid y Cataluña. En la primera, unos 24.000 aspirantes se han quedado fuera del título que querían cursar y en la segunda, son entre 14.000 y 20.000, según los cálculos de CC OO. Las consejerías de Educación de ambas comunidades destacan que las cifras definitivas aún no están cerradas, pues se están repartiendo ahora los puestos que han quedado libres en títulos que despiertan menos interés en los alumnos: en Madrid son algo más de 6.000 y en Cataluña, unos 3.100, a los que se suman en este caso 6.200 plazas más, creadas a última hora para intentar reducir el enorme desajuste. Ambas consejerías insisten en el esfuerzo que han hecho en los últimos años para hacer crecer esa oferta.

Sea como sea, Joan Caballé, barcelonés de 19 años, se ha quedado en lista de espera ("estoy el cuarenta y tantos") para entrar en el ciclo de FP superior de Robótica Industrial. Terminado el bachillerato, descartó el camino universitario y decidió tomar el de una formación que, en dos años (lo que duran los ciclos de FP) cree que lo colocará en buenas condiciones para conseguir rápido un buen trabajo. Caballé no se ha planteado cursar una FP privada, que puede costar desde 2.500 o 3.000 euros al año hasta 5.000 o 6.000, e incluso más, dependiendo de la demanda. Solo piensa en la pública porque cumple los requisitos para recibir beca; de otra manera no podría pagar la matrícula, ya que Cataluña, junto a Madrid, es la única comunidad que cobra desde hace ocho años tasas para estudiar ciclos superiores en los centros públicos: 360 euros por un curso completo en el primer caso y 400 euros, en el segundo.

Para Rodrigo Plaza e Isabel Galvín, de CC OO, ha habido cierta complicidad de estos dos Gobiernos en el aumento de la FP privada por la desatención de la pública. En Madrid, además, las cifras vienen condicionadas porque el Ejecutivo regional eliminó en 2013 los conciertos en el grado superior, y por lo que toda esa oferta pasó a ser totalmente privada. A cambio, se puso en marcha un programa de becas cuya cuantía actual, entre 1.540 y 2.600 euros, no llega a cubrir completamente el coste real de las matrículas.

La Consejería de Educación madrileña, aparte de destacar el esfuerzo hecho en los últimos años (las plazas públicas han crecido un 25% en los últimos cuatro años en la Comunidad de Madrid), señala: "Igualmente, apoyamos la libertad de elección educativa de las familias". Una portavoz del Departamento de Educación de Cataluña recuerda, además, que se trata de etapas no obligatorias, en las que no todo el mundo puede estudiar lo que quiere, y que no es fácil, a la hora de fijar la oferta de plazas, ajustar las necesidades del mercado y las posibilidades de las administraciones con los intereses y los gustos de los estudiantes, con lo que siempre hay alumnos que no consiguen estudiar lo que quieren. Exactamente igual que ocurre en la universidad.

De hecho, cabe señalar cierta analogía con el proceso que vivió hace algunos lustros la universidad al calor de una demanda creciente no satisfecha: en el año 2000 había 16 campus privados, hoy son 34. Para terminar de cerrar el círculo, muchas de esas universidades privadas ofrecen hoy títulos de FP de grado superior a través de centros asociados.

Santiago García, secretario general de CECE, una de las principales patronales de enseñanza concertada y privada de España, habla de una suma de factores: "Si se une la alta demanda de formación profesional con el incremento de la enseñanza *online*, que facilita la conciliación de estudios, trabajo y vida personal, con las necesidades de cualificación y recualificación..., pues todo esto ha provocado este incremento espectacular". García ofrece, además otra clave: la "flexibilidad" de la privada para adaptarse rápidamente a las nuevas demandas, incluso con títulos que requieren fuertes inversiones de maquinaria y medios.

El profesor Merino lanza aquí una pregunta clave para entender el proceso: ¿el auge de la privada se concentra en algunas familias profesionales y algunos títulos concretos? Aunque con este nivel de detalle las estadísticas no permiten separar entre concertada y completamente privada, la cifra agregada sí deja vislumbrar los nichos de mercado. Por ejemplo, hay algunos títulos en los que la pública acoge a menos de un tercio del alumnado en toda España, como Animación 3D, juegos y entornos interactivos, Imagen para el diagnóstico y medicina nuclear y Radioterapia y dosimetría. Esto, en lo que se refiere a la enseñanza presencial. A distancia, el 98% de todos los alumnos de los títulos de Sanidad, el 87% de los de Actividades Físicas y Deportivas y el 71% de los de Imagen y Sonido están en la privada.

Alertan la caída de escolarización de 0-3 años, etapa «clave para acabar con la desigualdad»

La etapa de 0-3 años es siempre la gran olvidada y lo ha vuelto a ser durante la pandemia

S.F. MADRID. 19/09/2021

Save the Children ha advertido de que la educación infantil de primer ciclo es una de las grandes perjudicadas por la pandemia, a pesar de ser, a su juicio, «la etapa educativa con mayor impacto compensador sobre la desigualdad». La ONG ha alertado de que en el último curso escolar se produjo una caída de la tasa de escolarización en la franja de 0-2 años de 5 puntos (del 41% al 36%). Por comunidades autónomas, la caída ha sido más acusada en Castilla La Mancha (-10,1), Galicia (-6,7), Madrid (-6,7), Cataluña (-5,8), Castilla y León (-5,6) y Euskadi (-5,6). En total, el curso pasado hubo casi 80.000 alumnos menos lo que nos sitúa en niveles de hace 4 años.

«La etapa de 0-3 años es siempre la gran olvidada y lo ha vuelto a ser durante la pandemia. Para la infancia más vulnerable, no cursar este primer ciclo de educación infantil tendrá efectos sobre su éxito educativo, aumenta el riesgo de repetir curso, de abandono prematuro de sus estudios en el futuro y de perpetuar la pobreza», ha indicado a Ep. La ONG sostiene que los datos muestran que «un niño en situación de pobreza tiene 6 veces más probabilidades de repetir curso y 5 veces más de sufrir abandono temprano que si procede de una familia rica», ha denunciado Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Políticas de Infancia de Save the Children.

Save the Children ha alertado de que la educación infantil de primer ciclo sigue siendo percibida exclusivamente como una medida de conciliación para los progenitores en lugar de un derecho de los niños para su desarrollo, y por lo tanto se ha visto afectada por la caída del empleo y de la renta de las familias como consecuencia de la pandemia. Los datos previos a la Covid-19 ya mostraban que el acceso a la etapa educativa de 0-3 años era socialmente muy desigual: un 15% de los hogares tenía dificultad o mucha dificultad para pagar la escuela infantil.

A pesar de ser la etapa con un mayor impacto en la reducción de la brecha de la desigualdad, la calidad de la educación 0-3 años en España se sitúa muy lejos de los estándares europeos, según la entidad. La ratio máxima en 2 años es la más alta de la Unión Europea, no existe currículo estatal y las condiciones de las trabajadoras son precarias con un acceso a formación permanente muy limitado.

«Como parte de la recién aprobada Garantía Infantil Europea, los Estados miembro de la Unión Europea se han comprometido a garantizar una plaza gratuita de educación infantil de primer ciclo de calidad a todos los niños en situación de pobreza o vulnerabilidad, una asignatura aún pendiente en nuestro país», ha señalado Perazzo. Ante esta situación, Save the Children pide al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las consejerías de educación de las comunidades autónomas que prioricen la vuelta al cole de los más pequeños.

Para ello, consideran necesaria campañas para sensibilizar a las familias más vulnerables sobre la importancia educativa de la escuela infantil, una revisión de los sistemas de tarificación para adaptarlos a la situación económica actual de las familias, la puesta en marcha de sistemas progresivos por renta que primen la gratuidad para aquellas de bajos ingresos, así como una revisión de los criterios de acceso que priorice el nivel socioeconómico familiar y no la situación laboral de los progenitores.

Asimismo, creen que debe ponerse en marcha el Real Decreto que regule la educación infantil de primer ciclo mejorando su calidad (ratios, formación del profesorado y evaluación). Save the Children desarrolla un programa de atención integral a la primera infancia 0-6 años en riesgo de exclusión social que este curso atenderá niños y niñas en Andalucía, la Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Cataluña.

europapress.es

CCOO denuncia la falta de 58.800 docentes para asegurar una presencialidad con garantías este curso escolar

MADRID, 20 Sep. (EUROPA PRESS) -

CCOO denuncia la falta de más de 58.800 docentes para asegurar una presencialidad total con garantías de atención educativa de calidad y equidad para todo el alumnado este curso 2021/2022, según sostiene el sindicato en su informe 'Algunos retos del sistema educativo público. Inicio de curso 2021-2022'.

"Nos ha decepcionado la escasa ambición de las administraciones educativas por abordar los retos del sistema educativo y su propensión a ahorrar costes pasando página y volviendo a una vieja normalidad", ha asegurado este lunes en su intervención el secretario general de CCOO Enseñanza, Francisco García, quien ha presentado el informe junto al secretario general de CCOO, Unai Sordo.

Según esta investigación, el incremento de la inversión en profesorado, partiendo de la situación prepandemia, para generalizar una ratio media de 20 estudiantes por aula estaría en torno a 3.241.403.820 euros.

Además, CCOO exige un aumento del Personal de Administración y Servicios Educativos (PAS educativo). El número de efectivos que se han de incrementar en total a nivel estatal estaría en torno a 36.260 personas, con una inversión aproximada de 1.016.911.700 euros.

En el estudio, el sindicato detalla que este curso se plantea poner a disposición de las autonomías 13.500 millones de euros, pero "sin especificar qué cantidad debe dedicarse a Educación y sin acordar los criterios y requisitos mínimos que tienen que cumplirse".

"Solo se hace una recomendación pública a las comunidades autónomas de que prioricen la educación. Esta circunstancia va a suponer un importante desequilibrio en el conjunto del sistema educativo español, ya que habrá comunidades con distintas velocidades a la hora de implantar y desarrollar medidas y de invertir fondos, además del impacto que esto tendrá para la implementación de la LOMLOE", avisa.

A su juicio, "lejos de avanzar en las propuestas para fortalecer la equidad y la calidad y, a la vez, posibilitar una mejor implantación de la LOMLOE, en el nuevo curso se plantean menos recursos y plantillas, se flexibiliza la distancia de seguridad y se permite volver a los ratios de alumnado por aula anteriores a la pandemia".

MEJORAS "URGENTES"

CCOO considera que las mejoras educativas son "urgentes y deben convertirse en estructurales" si se quiere afrontar "con garantías" los retos que hay por delante, entre otros, el desarrollo de la LOMLOE y la nueva Ley de Formación Profesional.

Francisco García ha explicado que las medidas propuestas incrementarían un 0,78% la inversión en educación para alcanzar el 5,05% del PIB, que es el compromiso adquirido por el Gobierno y que se sitúa todavía por debajo de lo que destinan a educación otros países del entorno.

Otro de los temas que preocupan al sindicato y que ha plasmado en el documento es la temporalidad en el sector educativo, con una media estatal del 29,1% (sin tener en cuenta las contrataciones docentes extra durante la pandemia), lejos del 8% contemplado para 2024 en el Acuerdo de plan de choque para reducir la temporalidad en las administraciones públicas, suscrito por CCOO con el Ministerio de Función Pública.

Por otro lado, el estudio apunta la necesidad de modificar el modelo de acceso y el ingreso a la función pública docente y añade que, en las oposiciones celebradas en 2021, de las 28.226 plazas convocadas han quedado 3.816 sin cubrir, es decir, un 14% de las ofertadas, a pesar de que el número de aspirantes ha sido de 215.481. Francisco García ha tachado de "inaceptable" que en estos procesos se queden plazas desiertas.

CCOO subraya que uno de los retos "más importantes" que aborda el sistema educativo español es el de alcanzar la escolarización universal en la enseñanza pública de 0 a 18 años. "Muchos expertos y expertas han señalado la necesidad de avanzar sustancialmente en la escolarización del alumnado de 0-2 años como mecanismo para reducir desigualdades sociales y educativas, y como medio de prevención de las altas tasas de fracaso y abandono escolar que afronta nuestro sistema educativo", argumenta en el documento.

En este sentido, la organización opina que este proceso de universalización tiene que llevarse a cabo en los centros educativos públicos, incrementando de manera decisiva la oferta pública de Formación Profesional (FP).

"La privatización avanza como un cohete en la educación no obligatoria a través de cheques guardería, Bachillerato, etc.", ha denunciado Francisco García en su intervención, mientras que Unai Sordo ha afirmado que "existe una oferta indisimulada" por la privatización de del sistema educativo y que ha habido un incremento de estudiantes a favor de la educación privada, un 20% en la FP, por ejemplo.

El estudio de CCOO ofrece una serie de conclusiones y propuestas que pasan por "conseguir un compromiso de todas las administraciones educativas para el incremento de la inversión en educación con el objetivo de bajar de forma permanente los ratios de estudiantes por grupo, aumentar la oferta de plazas educativas públicas e incrementar las plantillas de profesorado y PAS educativo".

También apuesta por establecer mecanismos para "frenar y revertir" los procesos de privatización de las enseñanzas no universitarias y por crear un fondo de cohesión territorial, distribuido en función de la diferente situación de las comunidades autónomas, con un modelo de financiación compartida.

Poner en funcionamiento una comisión dentro de la Conferencia Sectorial, que permita el seguimiento de los fondos destinados a Educación en las distintas CC.AA. es otra de sus propuestas.

Igualmente, quiere mejorar la situación laboral y retributiva del profesorado y del PAS educativo, que "en la actualidad está haciendo un enorme esfuerzo por mantener la equidad y la calidad, en muchos casos sin los recursos adecuados".

"Las desigualdades de mañana se están gestando hoy. La segregación educativa es el camino hacia la desigualdad", ha concluido el secretario general de CCOO.

Enlace al informe: <https://fe.ccoo.es/866bee742bdf389cb8aa5c85432775c000063.pdf>

EL PAIS

Una experiencia en España muestra que las tutorías suben un 30% los aprobados en matemáticas

Cerca de 400 alumnos de la ESO de centros públicos y concertados en barrios desfavorecidos participan en un programa de extraescolares con sesiones online y reducen un 75% las probabilidades de repetir curso

ANA TORRES MENÁRGUEZ. MADRID - 20 SEPT 2021

En España todavía no se ha medido el impacto en el aprendizaje causado por la pandemia en los escolares. En otros países, como Bélgica, sí se ha hecho. Allí dos investigadores han concluido que, aunque los centros estuvieron cerrados tres meses (en España fueron casi dos), la pérdida de nuevos conocimientos en matemáticas supuso más de la mitad de lo que se aprende en un año académico. Son los estudiantes con menos recursos económicos los más perjudicados: dejaron de aprender un 40% más que el alumno promedio, según un estudio con 350.000 chavales en Holanda. Otra de las certezas de la literatura científica es que las tutorías individualizadas son una de las herramientas más efectivas. Un experimento con casi 400 estudiantes vulnerables de la ESO en España ha demostrado esa tendencia; después de ocho semanas de tutorías *online* en horario extraescolar, aumentaron un 30% los aprobados en matemáticas, mejoraron un 17% las notas en esa asignatura y las probabilidades de repetir curso descendieron un 75%.

La crisis educativa provocada por la Covid-19 es “silenciosa”, su impacto es mucho menos visible que el de la crisis sanitaria o económica, señalan los impulsores de *Menttores*, un programa diseñado por el think-tank *EsadeEcPol* y la ONG educativa *Empieza por Educar (ExE)*, que durante ocho semanas en el último trimestre del curso pasado ofreció tutorías *online* en grupos de dos alumnos en 18 centros públicos y concertados ubicados en barrios desfavorecidos de Madrid capital, Barcelona y Lleida. Las clases se centraron en reforzar los contenidos de la asignatura de matemáticas y en proporcionar herramientas socioemocionales (relacionadas con la motivación o las rutinas de trabajo) a alumnos de primero y segundo de la ESO (de 12 a 15 años).

Entre los estudiantes que participaron, el 46% eran de origen migrante, el 42% vivían en hogares con ingresos de menos de 1.000 euros al mes, el 52% de los progenitores no tenían estudios más allá de secundaria y el 28% pertenecían a familias monoparentales. El refuerzo académico mediante sesiones extraescolares privadas está en alza como una forma de distinguirse del resto y poder posicionarse mejor en el mercado laboral en el futuro. Según las estimaciones de la consultora estadounidense *Global Industry Analysts*, el pago por parte de las familias de esos servicios crecerá un 8,4% al año en el próximo lustro a nivel global.

Para ejecutar el programa, que fue evaluado con una metodología experimental, se crearon dos grupos: uno de tratamiento (que recibió la intervención mediante las tutorías) y otro de control (que no las recibió). Para realizar las sesiones, un total de tres a la semana de 50 minutos de duración cada una, se contrató a 52 graduados universitarios con el Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de ciencias. “Es muy importante que para que estos apoyos extracurriculares den buenos resultados se ponga al frente a profesionales formados”, explica Miriam Arriola, directora de formación de la ONG ExE. Al proceso de selección se apuntaron 500 candidatos. “Buscamos que tuvieran competencias pedagógicas y digitales y les formamos en el aspecto socioemocional, para que supiesen cómo generar altas expectativas en los estudiantes, autonomía y regulación emocional... Este tipo de alumnos suelen tener carencias en este ámbito, muchos llevan una mochila de fracaso escolar a cuestas y necesitan que alguien les ayude a recuperar la confianza”, añade.

Adelis Galindo, arquitecta de 27 años con el máster del profesorado, fue una de las mentoras. “Establecer una relación de confianza con los alumnos hace que surjan las condiciones idóneas para el aprendizaje, ellos se sienten cómodos haciendo preguntas sobre conceptos que no entienden, pierden esa vergüenza o miedo a ser juzgados, les enseñamos a que expresen sus emociones”, cuenta. “Cuando la prioridad de una familia es llegar a fin de mes y cubrir las necesidades básicas, las expectativas sobre los hijos se relajan y eso afecta a las rutinas... nosotras les enseñamos cómo organizar la tarea y cuando ven que son capaces de progresar dan un salto”, indica.

El 78% de los participantes había suspendido al menos una asignatura en la primera evaluación (primer semestre del curso 2020/21), casi uno de cada tres había repetido curso al menos una vez y el 16% no asistió a clases online durante el cierre de escuelas entre marzo y junio de 2020 —al final de secundaria, en España ha repetido casi un 30% de los alumnos, cuando la media de los países de la UE es del 11%—.

Tras participar en el programa —financiado por entidades privadas como la Fundación COTEC—, los alumnos mejoraron sus notas finales en matemáticas un 17% respecto al grupo de control, el equivalente a recuperar seis meses de aprendizaje. Además, aprobaron la asignatura un 30% más, redujeron la repetición 8,9 puntos (un 75%) y el 31% se mostró más proclive a querer estudiar bachillerato.

Ana Tejedor, otra de las mentoras, de 37 años, explica que la clave para la mejora en matemáticas fue en la realización de una gran cantidad de ejercicios de forma conjunta. “Acumulan errores de base que arrastran desde primaria, tienen dificultades con los números enteros, las potencias, las fracciones... Lo que más cuesta es deshacer la barrera emocional, que sientan que pueden hacerlo y que no necesitan un don especial”.

Erick, uno de los alumnos que participó, de 14 años, estaba “muy bajo en matemáticas” y desmotivado por los meses sin clases presenciales y sin contacto con sus compañeros, cuenta su madre Geidi Gudiel, de 37 años. “No podíamos pagarle una academia, yo trabajo de limpiadora y mi marido de jardinero, me planteé hacer horas los sábados para cubrirlo, pero el alquiler y los gastos ya son un esfuerzo”. Erick ahora se expresa mejor, ya no es tan introvertido. “Ha cambiado”, dice su madre.

Las tutorías individualizadas o en pequeños grupos son las intervenciones más eficaces para conseguir que el alumnado vulnerable recupere la pérdida de aprendizaje y también son útiles para abordar el desenganche educativo generado por la pandemia, han señalado recientemente instituciones internacionales como la británica *Education Endowment Foundation*.

Inversiones europeas millonarias

El coste de la pérdida de aprendizaje a largo plazo en los países desarrollados podría suponer una caída del PIB futuro de aproximadamente 1,5% anual a largo plazo. Para contrarrestarlo, varios países europeos han anunciado inversiones millonarias en el ámbito del refuerzo escolar y extraescolar. El ejemplo más ambicioso es el de Holanda, que ha presupuestado 8.500 millones de euros para tres años (unos 1.000 euros por alumno al año). Reino Unido ha desplegado una inversión de 3.000 millones de euros destinada, fundamentalmente, a tutorías personalizadas para atender al alumnado más castigado por los efectos de la pandemia.

En España, el Gobierno respondió con eficacia para mantener las escuelas abiertas durante 2020-2021, pero las inversiones destinadas a recuperar la pérdida de aprendizaje tras la pandemia “están siendo muy bajas”, considera Lucas Gortázar, uno de los impulsores del programa Menttores. La iniciativa del Gobierno ha sido el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA+), que se desarrollará entre 2021 y 2023 para escuelas que atienden al alumnado más vulnerable. “Lamentablemente, su inversión es de 120 millones al año (unos 15 euros por alumno en total por año)”, apunta el investigador de EsadeEcPol, que estima necesario multiplicar por 10 esa cantidad, hasta llegar a los 3.600 millones (1.200 por curso) para alcanzar a los tres millones de alumnos con menos recursos. Eso supondría aumentar la inversión anual a unos 450 euros por alumno.

Los impulsores de Menttores apuestan por escalar su programa de tutorías online a todas las comunidades autónomas y van a presentar los resultados tanto al Ministerio de Educación como a las consejerías regionales. La idea que proponen es que la duración sea, como máximo, de cuatro meses. “Cuanto más intensivo y de menor duración, mayores son los resultados, según muestra la literatura científica”, explica Claudia Hupkau, economista de la educación e impulsora del proyecto. La idea sería que arrancasen en septiembre, que es cuando los alumnos están más motivados.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

El TSJB justifica que el Govern confinara a todos los estudiantes en el hotel covid

Anula la decisión judicial, que ordenó la salida de los jóvenes al no poder concretarse los contactos estrechos con contagiados

J.F. Mestre. Palma | 21-09-21

El Tribunal Superior de Justicia ha respaldado la decisión adoptada el pasado mes de junio por el Govern balear, que acordó trasladar a todos los estudiantes que se encontraban de vacaciones de fin de curso en Mallorca, al hotel covid de Palma, al detectarse numerosos casos de contagio, que se habían extendido por otras comunidades autónomas. La Sala, mediante una sentencia que ha elaborado el juez Pablo Delfont, justifica ahora todas las medidas preventivas que acordó la Dirección General de Salud Pública y anula el auto de la juez del juzgado de lo contencioso, que ordenó al Govern **que** permitiera la salida del hotel a los jóvenes sobre los que no se podía demostrar que habían tenido contacto estrecho con los estudiantes contagiados. Cabe recordar que la directora general de Salud Pública, Maria Antònia Font, ha sido imputada por un juzgado de Palma por un presunto delito de detención ilegal, al ordenar el traslado forzoso de todos los estudiantes al hotel Covid y prohibir su regreso a sus lugares de origen.

Este pronunciamiento de la Sala de lo Contencioso se produce como consecuencia del recurso que presentó la Abogacía de la comunidad autónoma, que pretendía anular el auto del juzgado de lo contencioso, que obligó al Govern a autorizar de forma inmediata la salida de los estudiantes del hotel del Passeig Marítim, donde estaban confinados en cuarentena, salvo los que habían dado positivo al test de contagio. Una decisión judicial que provocó el enfado del Govern, pero que no tuvo más remedio que aplicar. La resolución de la jueza se basaba en que entendía que la decisión de Salud era desproporcionada y, sobre todo, porque obligaba a permanecer encerrados en el hotel cumpliendo cuarentena a estudiantes que no se había demostrado que tuvieran contacto estrecho con alguno de los jóvenes que se contagiaron y que se habían marchado a sus comunidades autónomas.

El Govern justificaba esta drástica medida, que suponía mantener en cuarentena en el mismo hotel, con la prohibición de abandonarlo, a todos los jóvenes que estaban de viaje de estudios en Mallorca, ya que era imposible cribar entre los jóvenes que habían tenido contacto con contagiados y los que no, y ante el peligro de que la enfermedad se extendiera, se acordó adoptar esta medida que afectaba a todos los estudiantes. La Dirección General de Salud Pública, además, insistía en que su decisión seguía el consejo acordado el Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias, que consideró que todas las personas que habían participado, o estaban participando en los viajes de fin de curso en Mallorca, deberían ser considerados contactos estrechos. Y para cumplir este consejo el Govern ordenó a la Policía que se desplazara a todos los establecimientos donde estaban hospedados estos jóvenes y los trasladaran a todos al hotel Covid, como medida preventiva ante un hipotético contagio masivo.

El Tribunal Superior considera que los fundamentos del juez del juzgado de lo contencioso no "son ni admisibles, ni aceptables". Los magistrados entienden que en las circunstancias que se produjeron el pasado mes de junio, la administración sanitaria no podía realizar una prueba individualizada, para comprobar si cada estudiante había tenido "un contacto real, directo, continuado y sin las correspondientes protecciones" con otro joven contagiado.

Los magistrados del TSJB sí consideran, a diferencia de la magistrada, que la decisión del Govern "fue proporcionado" y ello porque se limitó a aplicar el consejo de los técnicos epidemiológicos, que consideraban necesario el confinamiento masivo. "La juez, como nosotros mismos y, en fin, como cualquier otro juez, carecía de conocimiento epidemiológicos", señala la sentencia, que insiste en que no existía ningún otro informe médico que desvirtuara que la mejor decisión que se podía adoptar era el confinamiento de todos los estudiantes. La Sala considera que en ese momento sí existía un peligro grave para la salud pública, ante la posibilidad de un contagio masivo, y era preciso". E insiste en que se adoptó en ese momento una decisión "idónea", sobre todo porque no existía otra alternativa posible, por lo que entiende el tribunal que sí se trataron de "medidas debidamente proporcionadas".

Esta sentencia, en estos momentos, no tiene ningún efecto práctico, ya que en estos momentos ninguno de los estudiantes sigue confinado en el hotel Covid de Palma.



El negocio de la educación privada se multiplica en Bachillerato, FP e Infantil

CCOO denuncia que, tras la expansión de la educación privada en las etapas obligatorias, se da ahora un "notorio proceso de privatización" en las no obligatorias (Bachillerato, Formación Profesional y Educación Infantil) gracias a políticas como los "cheques bebés o Bachillerato"

Daniel Sánchez Caballero. 21 de septiembre de 2021

La educación privada se expande. En la última década, los llamados centros de iniciativa social están absorbiendo la mayoría del incremento del alumnado en las etapas postobligatorias (Bachillerato, Formación Profesional e incluso el primer ciclo de Educación Infantil), según datos de CCOO. El sindicato habla de "un notorio proceso de privatización", según han denunciado este lunes en rueda de prensa el secretario general de la organización, Unai Sordo, y el responsable de la federación educativa, Francisco García.

CCOO sostiene, con datos en la mano, que ha habido un cambio de paradigma. Los centros privados, explican, han cambiado su modelo para buscar nuevos sectores en los que expandirse, una vez alcanzado lo que podría parecer un tope en las etapas obligatorias. "Durante los últimos diez años, y en particular desde la puesta en marcha de la LOMCE, hemos sido testigos de una corriente privatizadora. Habiéndose volcado durante muchos años en el crecimiento a través de la concertación de las enseñanzas obligatorias (de los 6 a los 16 años), centran su atención ahora, y en la última década, en buscar nuevas fórmulas privatizadoras en nichos diferentes", exponen.

Este incremento de lo privado está pasando en todas las etapas no obligatorias y preuniversitarias, según el informe de principio de curso que ha elaborado CCOO a partir de datos del Ministerio de Educación. En realidad, aunque no era el objeto de la rueda de prensa, también está sucediendo en la Universidad: las privadas tienen cada vez más trozo del pastel.

Las administraciones no son ajenas a estos movimientos. Lo explican desde CCOO cuando aluden a los cheques guardería o Bachillerato implantados en algunas de ellas como fórmula para llevar a más ciudadanos a centros privados que no se pueden concertar, y lo corroboran los datos presupuestarios. España es, por ejemplo, uno de los países con más escuela concertada del mundo, y eso es una decisión política. El reparto de fondos públicos también muestra esta evolución: las partidas para la escuela pública acaban de recuperar el nivel de hace diez años mientras la que va a concierto crece sin parar. La educación es el último gran mercado para hacer negocio y el sitio más indicado para ello son las etapas no obligatorias.

Un 67% más en FP Superior

En el Bachillerato, desde el curso 2013-2014, el alumnado de los centros privados ha aumentado un 14%, lo que unido a un descenso del 6,5% en el caso de los públicos lleva la diferencia de crecimiento hasta los 20,5 puntos porcentuales.

En la FP, que vive un fuerte periodo de expansión, las distancias son mayores. En la de Grado Medio, la etapa equivalente al Bachillerato, los estudiantes que acuden a un centro privado son hoy un 25,7% más que hace ocho años, mientras que en los estatales han ganado un 4,7%. En la Superior, la alternativa a la Universidad, el alumnado privado ha crecido un 67% frente al 18,7% de los públicos. La FP Básica, una formación un poco particular que se enmarca en la etapa obligatoria (15 años) como alternativa a la vía académica para los alumnos que no acaban de funcionar en la ESO, no desentona: 27,4% más de alumnado privado por un 21,5% público.

El caso de la FP resulta especialmente sangrante para el sindicato, que denuncia que mientras ocurre esto decenas de miles de jóvenes se han quedado sin su plaza solo entre Madrid y Catalunya, aunque la Generalitat parece dispuesta a remediar esta situación.

Una situación similar se da en la otra etapa que no es obligatoria ni universitaria, la Educación Infantil, aunque el análisis es más complejo aquí por ser una etapa muy atomizada, con modelos de gestión de las escuelas muy diferentes y que en el último año ha sufrido un cambio brusco de tendencia motivado por la pandemia y el cierre de miles de centros privados por falta de alumnado. Pero en el primer ciclo –el segundo no es obligatorio, pero está universalizado y responde a las dinámicas de la Educación obligatoria, bastante asentadas en cuanto a reparto de alumnado en los últimos años– se observa que el alumnado de los centros públicos cayó hasta un 10% el año anterior a la pandemia, mientras el de la privada lo hacía un 3%.

"La privatización avanza como un cohete en la educación no obligatoria a través de cheques guardería, Bachillerato, etc.", ha denunciado García en su intervención, mientras que Unai Sordo ha afirmado que "existe una oferta indisimulada" por la privatización de del sistema educativo, y ha advertido: "Las desigualdades de mañana se están gestando hoy y no hay mayor vector de integración social que la educación".

La cuadratura del círculo

El informe de CCOO también repasa la situación del profesorado tras la decisión de ministerio y comunidades autónomas de volver a las ratios prepandemia este curso. Los cálculos del sindicato concluyen que este año se han contratado 21.439 profesores de refuerzo, un 35,66% menos que el anterior, y lamenta "la escasa ambición de las administraciones educativas por abordar los retos del sistema educativo y su propensión a ahorrar costes pasando página y volviendo a una vieja normalidad", en palabras de García aludiendo a las ratios anteriores.

El desglose de los datos deja notables diferencias regionales, las que van desde Murcia (la única comunidad que no ha contratado un solo profesor extra) hasta la Comunitat Valenciana, que ha incorporado un 15% más de docentes que el curso pasado, y eso que ya estuvo entre las que más reforzó su Educación. Mención especial también para las Castillas, Catalunya, Euskadi y La Rioja, que han repetido las mismas contrataciones. El resto, menos.

El responsable de Educación de CCOO explica que para mantener esas cuotas de máximo 20 alumnos por profesor *que tan bien funcionaron el curso 2020-2021* –según la opinión unánime de todos los actores educativos– haría falta contratar un total de 68.884 docentes más en toda España (para un total de 80.323).

García es consciente de que la medida tiene un coste económico importante que está detrás de la negativa de las comunidades a implementarla. Pero ha jugado con los números. Contratar el profesorado de refuerzo que pide el sindicato supone un gasto de 3.241 millones de euros. Ampliar las plantillas de la educación infantil para acercarse a su universalización añadiría otros 5.954 millones de euros de inversión. En total, algo más de 9.000 millones de euros anuales.

Y aquí es donde el sindicato cuadra el círculo. En 2009, el gasto público en Educación alcanzó su pico en la historia reciente con un 5,04% del PIB. A partir de ahí llegaron los recortes, que han desplomado la inversión hasta el 4,27% actual. Esa caída de 0,77 puntos porcentuales del PIB equivale –en términos absolutos y según el Producto Interior Bruto de 2020– a 8.638 millones de euros. Lo comido por lo servido.



Educación emocional: la asignatura pendiente del nuevo curso escolar

Cambridge Assessment International Education ha realizado una encuesta a profesores españoles sobre el impacto que ha tenido la pandemia en el sector educativo

S. F. MADRID 22/09/2021

Comienza el curso escolar 2021/2022 y, tras los primeros días, profesores y alumnos se adaptan a una nueva realidad que está en constante cambio. Por ello, la educación emocional juega un papel fundamental en el desarrollo del nuevo curso, como demuestra la última encuesta a profesores realizada por Cambridge International. Un tercio de los docentes afirma que la cercanía y la confianza con sus alumnos ha mejorado en este tiempo y ahora se preocupan más por otros aspectos de sus vidas que van más allá de su rendimiento escolar.

Cambridge International es el mayor proveedor del mundo de programas y titulaciones de educación internacional para jóvenes de entre 5 y 19 años. La encuesta recoge los desafíos a los que el profesorado español se ha enfrentado durante la pandemia y las perspectivas de futuro para el sector educativo tras la crisis.

Para la mitad de los profesores encuestados (51%) por Cambridge International, el área afectiva-emocional del aprendizaje, que tiene que ver con el manejo y la expresión de las emociones, es la más afectada por la pandemia, lo que tiene un impacto directo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos en este nuevo curso. Así, consideran que lidiar con emociones como la frustración, el desconcierto, la tristeza y la incertidumbre supuso el obstáculo más difícil para sus alumnos en ese periodo. Por eso el cuidado emocional de los alumnos será una de las claves de la educación post pandemia, según el 77% de los profesores españoles.

No obstante, los profesores ya iniciaron el año pasado la tarea de tratar de conocer más de cerca otros ámbitos de la vida de sus alumnos mediante evaluaciones ultrapersonalizadas, como las tutorías 1:1 (realizadas por más del 58%), al tiempo que la mitad de los docentes reconoce como menos relevante el desarrollo de los estudiantes en las asignaturas curriculares, como matemáticas, lengua o ciencias.

Además, los docentes ofrecen su visión sobre las tendencias que seguirá la educación en los próximos años, motivados en gran medida por la necesidad de hacer frente a una nueva situación que redefine por completo el entorno educativo. Los resultados advierten que los principales retos de este curso estarán basados en mantener un trato cercano centrado en el apoyo emocional constante a su alumnado (48%). En este sentido, Cambridge International pone a disposición del profesorado multitud de herramientas para guiarles en esta nueva situación: podcasts, blogs, webinars, vídeos, que sirven de orientación a la hora de motivar a los alumnos, favorecer el aprendizaje y la concentración o conocer cómo acercarse a los problemas de cada estudiante.

De acuerdo con Nick Mazur, portavoz y Senior Manager de Cambridge International en Europa, «los alumnos y los profesores han desarrollado una gran resiliencia y han demostrado ser capaces de hacer frente a las circunstancias gracias al trabajo en equipo y al hecho de formar parte de una misma comunidad educativa. Por eso, a pesar de la situación, podemos decir que la pandemia nos permitió extraer lecciones positivas de las cosas que funcionan y deben reforzarse dentro del aula y la conexión entre las personas es una de las claves. Es lo que realmente mejora el éxito y el aprendizaje de los alumnos».

Los profesores necesitan sentirse conectados con su entorno y requieren de un contexto de apoyo entre compañeros; para 4 de cada 5 (82%), la colaboración entre colegas es una de las experiencias positivas aprendidas de la pandemia que quieren mantener también durante este curso que comienza.

De acuerdo con los datos reflejados en la encuesta, más de la mitad (51%) de los docentes encuestados afirma que su carga de trabajo aumenta debido a los difíciles momentos por los que han tenido que pasar tanto en el ámbito personal como el social: el estrés emocional, la incertidumbre y el miedo al virus. Por eso, ahora más que nunca, el bienestar emocional es clave para afrontar la nueva situación educativa.

europapress.es

El PP acusa de "fraude" al Gobierno al "rebajar" la exigencia educativa y Alegría responde que fraude es recortar en crisis

MADRID, 22 Sep. (EUROPA PRESS) -

El Partido Popular (PP) en el Congreso ha acusado de "fraude" al Gobierno por "rebajar" la exigencia educativa y la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, le ha respondido que fraude es "recortar en educación en época de crisis".

Alegría se ha expresado así durante la sesión de control al Ejecutivo celebrada este miércoles en el Pleno de la Cámara Baja, al ser preguntada por la diputada 'popular' Sandra Moneo sobre por qué continúa "asentada en la senda del fraude educativo".

"Entiendo que si quieren hablar de fraude es porque están echando mano de su experiencia. Porque ¿sabe lo que es fraude? Recortar en educación en época de crisis. ¿Sabe lo que es fraude? Considerar la beca una caridad y no un derecho. ¿Sabe lo que es fraude? Escuchar a los estudiantes que tienen problemas. ¿Sabe lo que es fraude? Solicitar diálogo cuando gobiernan y rechazarlo de plano cuando están en la oposición", ha afirmado la ministra, para pedir a Moneo "un poquito de sosiego y un poquito de calma".

De esta forma, la titular de la cartera de Educación ha señalado que esta materia es "una cuestión de Estado" que requiere "sosiego, rigor y sobre todo, requiere trabajo coordinado y recursos". Alegría ha destacado que el

Ejecutivo ha inyectado más de 7.000 millones de euros al sistema en dos años; ha aprobado más de 2.000 millones destinados a becas dirigidas a unas 850.000 familias y más de 129.000 plazas de Formación Profesional. Por todo ello, ha pedido a la parlamentaria que abandone el "discurso negativo y destructivo", que es un "pésimo ejemplo" para los jóvenes.

"GOLPE MORTAL A LA CALIDAD DEL SISTEMA"

Por su parte, Moneo ha comenzado su explicación afirmando que, "en un país donde un 22 por ciento de los jóvenes ni estudian ni trabajan, la verdad es que la receta de este Gobierno es, cuanto menos, sorprendente". "Para terminar, supuestamente, con esta terrible lacra social lo que ustedes hacen es asestar un golpe mortal a la calidad del sistema educativo hasta convertir los títulos en panfletos sin validez ninguna a los ojos de todo el mundo", ha manifestado.

En este punto, Pilar Alegría ha dicho que "la senda sobre la que camina" desde el pasado 12 de julio, cuando tomó posesión del cargo, "es la del diálogo y la del consenso, elementos esenciales para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo". "Ya les avanzó, por cierto, que van a ser la máxima de esta ministra", ha insistido.

"No manosee las palabras diálogo y consenso. Ustedes que rompieron el Pacto educativo tres días antes de presentar la moción de censura por intereses políticos", ha contestado la diputada del PP, que ha solicitado a la ministra que "no engañen" a la Cámara. Además, ha añadido que "nada" de lo que dice Alegría es cierto, ya que "jamás han buscado ni el diálogo ni el pacto, ni tampoco la calidad y la excelencia del sistema educativo".

Según ha denunciado, "simplemente han cogido el atajo fácil, ese que maquilla la cifra de aprobados sacrificando para ello la formación de los alumnos". "Y eso, señora ministra, es un fraude. Lo mismo que es un fraude intentar acabar con el abandono educativo temprano presentando en Bruselas cifras falsas regalando el título de Bachillerato, por no decirle cómo se han servido de la pandemia para rebajar desde el minuto uno la exigencia del sistema. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) también se lo ha dicho", ha agregado.

Con estas palabras, Sandra Moneo ha advertido a la ministra de que "van a convertir la educación pública en un erial, donde solo acudirán quienes no puedan permitirse pagar el otro tipo de educación", "que abandonarán los profesores y que abandonarán las familias". "Van a destrozar la vida de los más débiles", ha dicho, al tiempo que ha insistido en que van a pedir "el apoyo de los españoles" para derogar la Ley Educativa, la LOMLOE.

"Veo que usted no viene a escuchar a esta ministra. Viene a lo que viene. Pero yo les vuelvo a reiterar. La voluntad que mueve a esta ministra y a este Gobierno es trabajar para mejorar la calidad del sistema educativo: mejorar los recursos de nuestros profesores y de nuestros estudiantes, mejorar los niveles de éxito educativo de todos los estudiantes y no de unos pocos", ha replicado.

Los colegios se encargarán de dar la medicación al alumnado

Victoria Salinas / Miriam Bouiali. Valencia 23/09/2021

Los niños enfermos o que puedan necesitar una intervención urgente en horario escolar podrán recibir su medicación en los colegios e institutos fuera del ámbito sanitario. Así será a partir del próximo año si sale adelante la modificación de la Ley 10/2014 de Salud de la Comunitat Valenciana que el Consell ha incluido en el anteproyecto de la Ley de medidas fiscales y de gestión administrativa —más conocida como ley de acompañamiento de los presupuestos de 2022— y que ahora está en exposición pública a la espera de recibir posibles alegaciones.

La propuesta busca mantener la participación del profesorado para dar la medicación a niños enfermos tal como se hacía desde 2018 y hasta el pasado verano, cuando la norma que lo sustentaba fue anulada en los tribunales. La resolución, en aquel momento, llegó con polémica y se espera que esta también, ya que los docentes apuestan por implantar la figura de la enfermera escolar —solo presente por ley en Educación Especial— y rechazan asumir esta responsabilidad.

Así, la Conselleria de Sanidad pretende introducir un nuevo párrafo en el artículo 59 de la Ley de Salud (dedicado a la Salud Escolar) para dar cobertura legal a esta situación. Según el nuevo artículo, los centros de salud de referencia deberán emitir un informe específico para los escolares que puedan necesitar una intervención urgente o que tengan problemas de salud y, por ello, necesiten tomar una medicación mientras están en clase.

En este informe se indicarán las recomendaciones a seguir en el centro para garantizar la seguridad de estos menores y «si fuera necesario», también «las indicaciones para la administración de medicación». Eso sí, la última palabra la tendrán los progenitores o tutores que deberán autorizarlo.

La nueva redacción de la ley abre así la puerta a formalizar que los alumnos reciban medicación en los colegios, fuera del ámbito sanitario y de manos de personas que no sean sus padres, ya que hasta ahora la ley solo apuntaba que eran los centros de salud más próximos a los colegios los que debían garantizar «la atención sanitaria específica necesaria».

Cubrir un vacío legal

La Conselleria de Educación y la de Sanidad ya habían hecho recaer esta responsabilidad entre el profesorado a través de una resolución de 2018, que precisamente este verano fue tumbada por el Tribunal Superior de Justicia de la C. Valenciana tras aceptar un recurso del Consejo de Enfermería de la C. Valenciana (Cecova).

Ahora, los nuevos cambios en la Ley de Salud vienen a rellenar este vacío legal para que ambas conselleries vuelvan a articular esta atención al alumnado con la cobertura de una norma de rango superior.

La resolución anulada indicaba que los directores debían organizar esta administración de medicamentos «con la colaboración de todos los profesionales del centro», a los que se pedía «tener conocimiento» del procedimiento de administración de medicamentos en el centro escolar. Eso sí, se especificaba que esto ocurriría siempre que el médico considerara «que lo puede realizar una persona sin titulación sanitaria». Se da la circunstancia que esta resolución ya reflejaba «la incerteza» y «dudas» que la cuestión genera en los docentes, uno de los principales motivos para oponerse a responsabilizarse de los tratamientos médicos.

No se especifica quién lo hará

La nueva normativa deja en el aire, sin embargo, quién se encargaría directamente de ello ya que no especifica que tenga que ser el profesorado quienes den la medicación, pero es el personal mayoritario. La ley, tal como está redactada, podría servir para implantar en un futuro —y si se acepta— la tan demandada figura de la enfermera escolar que no termina de arrancar en el sistema educativo valenciano, pues el Consell ha sido reticente en varias ocasiones, también en pandemia, cuando la petición de la comunidad educativa se ha intensificado.

De hecho, preguntada al respecto, la Conselleria de Educación confirmó ayer a este diario que esta figura dependería de la Conselleria de Sanidad y que, de momento, Salud Pública «descarta la contratación de personal de enfermería escolar». El departamento educativo recuerda y considera que la atención a los escolares con alguna patología queda cubierta a través de los centros sanitarios cercanos, tal como está ahora establecido en la ley de Salud que se quiere modificar.

«Los centros educativos están en permanente contacto con su centro de salud de referencia, que es el que dispone de todos los recursos sanitarios para atender al alumnado», detallan.

elCorreoGallego.es

Vuelven a reivindicar una enfermera en los colegios

Santiago. Redacción. 23 sept 2021

El Sindicato de Enfermería Satse insistió este miércoles en la importancia de contar con una enfermera en todos los centros educativos del país para “garantizar adecuadamente la salud y seguridad del alumnado”, explica, “una vez que se ha constatado que los niños y niñas son el grupo de población en el que más circula el coronavirus”.

“Debemos garantizar la salud y seguridad en los centros educativos ahora que el virus se propaga más entre los menores”, destacó en un comunicado, en el que indica que, según los últimos datos dados a conocer a principios de semana, “la incidencia acumulada en los menores era de 123,3 casos por cada 100.000 personas en los 14 días previos, mientras que la media de toda la población se situaba en 83,4 casos”.

Satse reitera “la urgente necesidad de que todos los centros educativos cuenten, al menos, con una enfermera o enfermero que pueda desempeñar las funciones del denominado coordinador covid”. Tras el inicio del nuevo curso escolar 2021-2022, el sindicato critica que los conselleiros de Sanidade y Educación “siguen sin asegurar un entorno seguro y saludable en el conjunto de los centros educativos al no apostar por una figura que beneficia, no solo al alumnado, sino a madres y padres, profesorado y al conjunto de la comunidad educativa”.

De igual manera, defiende la “implantación generalizada de la enfermera escolar” para que, “una vez se acuerde el inicio la campaña de inmunización entre los menores de 12 años, la administración de las vacunas se pueda hacer en los mismos centros educativos, siendo este profesional sanitario el encargado de gestionar, preparar y administrar las dosis pertinentes”, así como “de hacer el seguimiento y control de posibles efectos adversos, y todo ello siempre en coordinación y colaboración con Atención Primaria”, añade este sindicato.

“Dado que una sola enfermera puede vacunar a cerca de un centenar de niños y niñas cada día, la campaña de inmunización sería más rápida y eficaz, evitando así, además, los desplazamientos a los correspondientes centros de salud”.

eldiario.es **CASTILLA Y LEÓN**

Transparencia reconoce que los padres pueden acceder a los exámenes, trabajos e informes de la evaluación de sus hijos

El Comisionado de Transparencia da la razón a una madre que solicitó copia de los documentos de evaluación de la asignatura de Física y Química de sus hijos, que un instituto público de Educación Secundaria se negaba a entregarle.

Jesús María López de Uribe . 23 de septiembre de 2021

Los padres pueden revisar los exámenes de sus hijos en los centros públicos si solicitan una copia mediante la Ley de Transparencia. Es la clara conclusión a la que ha llegado el Comisionado del ramo de Castilla y León en una resolución que avala la petición de una madre para poder valorar la evaluación realizada a su hijo en un instituto de Educación Secundaria de la capital leonesa.

La progenitora, ante lo que creía una evidente desproporción de notas entre distintas clases, solicitó al centro educativo –del cual no se ha dado su nombre "por protección de datos del menor", aunque el nombre del instituto no sea un dato personal– el acceso a la documentación referida a todos los documentos para la evaluación de su hijo en Física y Química.

Además, también de la "copia de las programaciones didácticas del área", "datos estadísticos de los resultados académicos de la materia de Física y Química, incluyendo el número de estudiantes presentados y aprobados, desagregados por grupos", "información de las medidas adoptadas por el Departamento para corregir los desproporcionados resultados de aprobados y suspensos entre los distintos grupos", "copia de la evaluación inicial realizada a su hijo en la materia [...] y de aquellos que se realicen durante el curso escolar 2019-2020".

Y también "copia del resto de documentos e instrumentos de evaluación educativa (exposiciones orales, valoración del cuaderno, etc.), que hayan sido utilizados por el profesor que imparte dicha materia, y que sirven para evaluar su aprendizaje indicando la calificación asignada en cada uno de ellos".

Negativa inicial

En un primer momento recibió "la negativa del profesor a facilitar dicha información", teniendo que pedirla por tres veces por escrito. Al final solicitó el amparo del Comisionado de Transparencia porque la dirección del instituto aseguraba que tenía acceso a la documentación "siempre que siguiera los cauces establecidos en la normativa", pero seguía sin recibirla.

La resolución deja claro que "no parece que se pueda impedir el derecho de acceso a la información al amparo de lo dispuesto en la Ley de Transparencia cuando el centro sea de titularidad pública" y que "el hecho de que una solicitud de información, como la que aquí nos ocupa, persiga un interés legítimo pero privado (el de una madre relacionado con el proceso de aprendizaje y de evaluación de su hijo menor de edad), no impide la aplicación" de esta normativa.

Aplicar Transparencia por encima de otras normativas

El Comisionado de Transparencia ha tenido que decidir sobre la fórmula para acceder a esta documentación de evaluación solicitada por la madre. "es cierto que la petición de información realizada y su posible satisfacción debiera desarrollarse en el marco de lo dispuesto en el artículo 41 de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León", apunta en su resolución. Una norma que "de acuerdo con la cual los alumnos y sus padres, madres o tutores legales pueden solicitar aclaraciones al profesorado y, en última instancia, a los jefes de los departamentos de coordinación didáctica, sobre lo establecido en las programaciones didácticas, sobre el proceso de aprendizaje del alumno o alumna y sobre las calificaciones o decisiones finales que se adopten como resultado del proceso de evaluación".

Sin embargo, los centros educativos no podrían negar el acceso por no seguir en concreto este camino legal: "Ahora bien, una vez que el marco señalado, como ocurre en el supuesto planteado en la presente reclamación, no resulta suficiente para solucionar el conflicto entre los padres demandantes de información y el centro educativo de que se trate, no parece que se pueda impedir que aquellos ejerzan un derecho de acceso a la información al amparo de lo dispuesto en la Ley de Transparencia, Acceso a la Información y Buen Gobierno (LTAIBG) cuando el centro sea de titularidad pública, siempre que, eso sí, el objeto de su petición sea subsumible dentro del concepto de información pública recogido en su artículo 13".

"En este sentido, el hecho de que en la Orden EDU/362/2015 citada existan normas referidas al acceso a determinada información, a las que después no referiremos, no implica que se regule un régimen jurídico específico de acceso a la información, en los términos previstos en la disposición adicional primera, apartado segundo, de la LTAIBG", apunta el defensor autonómico de Transparencia.

"Interés legítimo"

"Por otra parte, el hecho de que una solicitud de información, como la que aquí nos ocupa, persiga un interés legítimo pero privado (el de una madre relacionado con el proceso de aprendizaje y de evaluación de su hijo menor de edad), no impide la aplicación de la LTAIBG, según ha señalado por el Tribunal Supremo", reitera.

"Cuando este marco no evita el conflicto en cuanto al acceso por aquellos a información que pueda ser calificada como "información pública" en los términos previstos en el artículo 13 de la LTAIBG, no hay motivos jurídicos para impedir que pueda ejercerse el derecho de acceso regulado en esta Ley", concluye.

Así, salvo las "medidas adoptadas por el Departamento de Física y Química para corregir los desproporcionados resultados de aprobados y suspensos entre los distintos grupos", y las "medidas de refuerzo educativo y adaptación curricular adoptadas por el profesor de Física y Química en relación con el hijo de la reclamante", que se concluye que no existían, el Comisionado de Transparencia ordena que se le entregue a la madre el resto de la documentación solicitada.

"Por tanto, debe garantizarse el acceso a la solicitante a los exámenes y documentos de las evaluaciones realizadas a su hijo por el profesor de Física y Química en el curso 2019/2020, sin necesidad además de contar aquí con el consentimiento de este último para que tenga lugar tal acceso, en cuanto es evidente que nos encontramos aquí ante una cesión de datos necesaria para la satisfacción de un interés legítimo de su madre". Además, de forma gratuita y sin cobrarle por las copias, al solicitarla que se le entregue mediante correo electrónico tal y como indica la Ley de Transparencia.

EL PAIS

Catherine L'Ecuyer: "Hay que desconfiar de los métodos educativos que venden un aprendizaje fácil y acelerado"

La experta en educación pública 'Conversaciones con mi maestra', un ensayo novelado que analiza las principales corrientes educativas e intenta aclarar dudas a padres, profesores y políticos

NACHO MENESES. MADRID - 23 SEPT 2021

Cuál es el rol que deben tener los profesores en la educación de sus alumnos? ¿Y qué hay de la tecnología? ¿Cómo influyen las emociones y los sentimientos en el proceso del aprendizaje? Matías, un inquieto estudiante de Educación, y Casilda, una profesora universitaria de 65 años recién jubilada, se embarcan juntos en *Conversaciones con mi maestra* (Espasa, 2021), un entretenido diálogo entre las ganas de saber y la experiencia vivida que repasa las corrientes pedagógicas que nos han llevado hasta la educación actual, desmonta mitos largamente asumidos y contesta muchas de las preguntas que padres, educadores y políticos seguramente se hacen al lidiar con las sucesivas leyes educativas. Catherine L'Ecuyer, autora también de *Educación en el asombro*, es investigadora y doctora en Educación y Psicología.

Pregunta. ¿Qué (o quién) sobra en la educación de hoy en día?

Respuesta. Los gurús. Aquellos que usurpan el papel del divulgador científico, buscando la piedra filosofal por el camino más corto y escapando al examen de la ciencia. Los gurús son los que, bajo el mantel de la industria tecnológica, se erigen en vendedores de humo: didáctica populista, homeopatía educativa, neuromitos, tecnomitos... Son creadores de tendencias educativas, como si la educación fuese fruto de unas "modas". ¡Como las tendencias primaverales de El Corte Inglés! Son sofistas y demagogos, capaces de demonizar la clase magistral a través de una ponencia magistral y de arrancar una ovación al público.

P. Un profesor que sigue basando su enseñanza en clases magistrales, ¿es hoy un mal docente?

R. La clase magistral no tiene sentido en la etapa infantil, porque los niños aprenden a través de las experiencias sensoriales y de las relaciones interpersonales, y aún no tienen desarrollada la capacidad de abstracción que les permite interiorizar una explicación larga. Otra forma adecuada en la etapa infantil sería la "demostración", que por ejemplo se utiliza en el método Montessori. La instrucción directa, adaptada a cada edad, es clave.

P. ¿Por qué?

R. Porque el niño no nace sabiendo; el educador es clave. Los métodos de descubrimiento son importantes porque ayudan a interiorizar lo aprendido, pero siempre y cuando el niño tenga una base previa para poder poner en marcha una exploración mínimamente guiada. Incluso en la etapa infantil, el juego ha de ser semiestructurado, a través del diseño del ambiente y del material, para que exista un propósito inteligente en la actividad. De lo contrario, la educación se convertiría en el reino del azar. En el caos no se aprende.

P. ¿Son hoy los conocimientos tan importantes como siempre, o han cedido terreno frente al "aprender a aprender" y el desarrollo de habilidades blandas como el pensamiento crítico, la creatividad o el trabajo en equipo?

R. Hay un dilema imaginario y mal planteado entre la educación "nueva" y "tradicional". Todas esas habilidades son importantes, pero ¿se puede pensar de forma crítica sin criterios y certezas? ¿Se pueden tener criterios y certezas sin conocimientos? ¿Se puede crear de la nada? ¿Se puede compartir conocimientos sobre un tema en un grupo en el que cada miembro no tiene conocimientos previos sobre el mismo? Para investigar sobre una cuestión, se necesita un marco conceptual, una guía de trabajo. Si no, la mente del alumno erra en búsqueda de ese marco y acaba cortando y pegando de Wikipedia. Eso no es educar.

P. Aprender a aprender, aprender haciendo, el aula invertida... ¿Son todas estas "nuevas tendencias" de la educación realmente nuevas?

R. No lo son. La Educación Nueva nace en el siglo XIX, como reacción frente a la educación antigua conductista que asociaba bondad con inmovilidad y maldad con movimiento; y lo hace defendiendo la importancia del movimiento, para que el aprendizaje sea activo. Es importante que el alumno haga suyo lo aprendido, por supuesto, pero el problema de esa propuesta es que no contempla la actividad interna, fruto de la atención sostenida y de la concentración. Tampoco contempla la finalidad y el propósito; cae en una especie de activismo pedagógico que culmina en la idea de que el niño ha de andar todo el día “flipado” para poder aprender. Por eso, es una corriente que le va como un guante a la industria tecnológica.

P. ¿Por qué? ¿Qué papel han de jugar las nuevas tecnologías en la educación?

R. Depende de la corriente en la que nos encontramos. De acuerdo con la Educación Nueva, el niño lleva en sí la semilla de su propio aprendizaje, y debe “construirlo” al margen del maestro: Internet es la herramienta perfecta para llevar a cabo esa tarea. Por lo tanto, si nos encontramos en la corriente romántica-idealista, la tecnología tiende a tener un papel central. De acuerdo con la corriente conductista, es preciso estimular desde fuera para reforzar o condicionar el aprendizaje. Pero yo me ubico en una tercera opción, la realista-clásica, según la cual la realidad no se construye, sino que se descubre de forma personal y participante, a través de la mediación de un educador que transmite con pasión su materia. En ese caso, la introducción de la tecnología debería atrasarse al máximo, cuando el alumno tiene el contexto que le permite navegar sin perderse en el mar de información que es Internet, y cuando ha desarrollado las virtudes para poder usar esas herramientas con sentido.

P. Matías se pregunta en el libro si acaso los niños prestan menos atención porque están sobreestimados, o si necesitamos sobreestimularlos porque no prestan atención.

R. La mentalidad antigua, conductista, nos lleva a ver al alumno como un ente pasivo, un cubo vacío que el educador debe llenar. Para este educador, el niño solo aprende a base de bombardeo de información y de estímulos porque no cuenta con el deseo de conocer, con el asombro. Ahora bien, cuando sobreestimamos a un niño con montajes tecnológicos o con estímulos estridentes, le embotamos e interferimos con ese deseo. Aprender es un proceso lento y complejo: desconfíen de todos los métodos que venden un aprendizaje “fácil y acelerado”.

P. Se habla mucho de fomentar las competencias emocionales en los niños. ¿Qué papel deben jugar las emociones y los sentimientos en el aprendizaje?

R. Las emociones y la afectividad intervienen en el aprendizaje, puesto que somos seres racionales y sensibles. Pero hay que tener cuidado con la moda actual que consiste en utilizar la emoción en las aulas como un catalizador de la motivación; emocionar para que el niño esté “flipado” todo el día. Plantear la emoción como una palanca de condicionamiento no es educación sino adiestramiento.

P. ¿Cómo deben abordarse las emociones en la escuela?

R. La emoción es la sintonía o falta de armonía entre los fines personales y lo que uno ve en la realidad. Si pienso que pegar está mal y veo a alguien pegar, me indigno, o me enoja. Una emoción, en sí, no es buena ni mala, nos proporciona información valiosa sobre nosotros mismos y sobre el entorno para plantear mejor la educación. Por ejemplo, si alguien piensa que pegar está bien y se alegra al ver a un alumno pegar a otro, lo que importa no es “gestionar la emoción”, es atender a la creencia de ese niño acerca de la bondad de la violencia.

P. ¿Qué le parecen los *rankings* educativos?

R. Los *rankings* tienen el efecto perverso de uniformizar la oferta educativa. Los criterios en base a los que se puntúan los colegios (dotación tecnológica, innovación, comedor propio, instalaciones deportivas...) no son educativo-científicos, sino periodísticos. Como los colegios quieren subir en los *rankings* para ser rentables, se amoldan a esos criterios y acaban haciendo cosas muy parecidas. Es como si un restaurante vegetariano empezara a cambiar el menú para ofrecer carne, con el fin de aparecer en una clasificación de restaurantes en la que el primer criterio es la oferta cárnica. Al final, los centros se amoldan para sumar puntos y despuntar; acaban perdiendo su identidad propia y entran en una carrera que les hace apuntarse a las ocurrencias en vez de a las evidencias pedagógicas.

P. ¿Y qué piensas de índices como el famoso Informe PISA?

R. Se critica a menudo a PISA porque es el fruto de unos exámenes estandarizados. Es cierto que unas pruebas objetivas que no dan feedback a los alumnos no sirve de mucho para el aprendizaje. Pero PISA no aspira a tener un propósito educativo como tal, existe para proporcionar indicadores a los gobiernos para la toma de decisiones políticas que influyen de forma indirecta en la educación. Se trata de una forma de medición imperfecta y limitada, por supuesto, pero sin un mínimo de indicadores es imposible gestionar una organización o un país.

P. Recientemente, estrenamos una nueva ley educativa, la novena en los últimos 50 años en España. ¿De qué manera impacta esto en la enseñanza práctica, en la instrucción del profesor en el aula?

R. La política debe estar al servicio de la educación, no la educación al servicio del proyecto político de turno. Los directores de centros me hablan continuamente del desgaste que supone adaptarse a las leyes educativas

y se lamentan del caos educativo provocado por la vorágine de la innovación. Queda poco tiempo para dedicarse a lo que de verdad importa: la educación de cada alumno. Quizás por eso hemos llegado a un punto en el que hay mucha "educación" en las aulas y en las leyes educativas, pero hay poca en los alumnos. Menos mal que están los maestros y los padres, al pie del cañón, para dar estabilidad a los alumnos en medio de los golpes de timón que dan nuestros políticos.

P. Casilda, la protagonista de su libro, se distancia de la idea de que la escuela deba centrarse en preparar al alumno para su futuro profesional. ¿Por qué lo dice? ¿Cuál debe ser la prioridad de la escuela?

R. La escuela y la universidad no pueden reducirse a agencias de preparación técnica y de colocación para el mundo laboral. No podemos reducir la educación a un adiestramiento en competencias técnicas con el único fin de mejorar los indicadores de empleabilidad. Los colegios y las universidades son templos del saber; en ellos nos formamos como personas, aprendemos de dónde venimos y comprendemos mejor el origen y las leyes del mundo en el que vivimos. Aprendemos a pensar por nosotros mismos, a apreciar la dimensión estética, la belleza... Aprendemos a ser. El verdadero valor del conocimiento no reside solo en su mera utilidad. ¿Por qué y para qué se compusieron grandes obras clásicas y se construyeron tantas catedrales tan majestuosas? Esas obras hablaban en términos de belleza y de grandeza. Hubo épocas en la historia de la humanidad en las que no se contemplaba la vida exclusivamente en términos de productividad y de utilidad.

P. Casilda habla también de la lectura. ¿Se ha perdido hoy la costumbre de fomentar la lectura desde pequeños?

R. Hoy se opta por el medio audiovisual en vez de por la lectura. Se da por supuesto que la literatura es algo fastidioso, aburrido. Se asume que los niños no son capaces de aspirar a más, que no cuentan con el deseo de conocer, que no disfrutan con lo que leen. Pero ante un formato audiovisual, la mente del niño está al remolque de los estímulos. Esa postura es una sentencia de muerte para los alumnos culturalmente más necesitados, que pertenecen a familias desfavorecidas en las que hay pocos libros, pocas conversaciones en la mesa, pocas oportunidades... Nivelar por la base no ayuda a alcanzar la igualdad, sino todo lo contrario. Contribuye a engrandecer aún más la brecha cultural, social y económica.

P. ¿Qué ventajas tiene el que sepan apreciar la literatura?

R. La lectura ayuda a recuperar el placer de la concentración, que solo es posible en la intimidad, la quietud y la calma. El aprendizaje no ocurre en un ambiente ruidoso, requiere sosiego y silencio. La lectura personal siempre se hace al ritmo del que lee. Leemos a nuestro propio ritmo modulando la velocidad, interiorizamos lo que asimilamos y comprendemos por nosotros mismos. Eso es distinto de la información desbocada y nerviosa que nos bombardea, nos embota y nos convierte en presas irreflexivas.

P. ¿Qué factores deben de tener en cuenta los padres a la hora de elegir colegios para sus hijos?

R. La elección de un colegio es una de las decisiones más importantes que una madre, un padre, tomará a lo largo de su vida. A menudo, esa decisión se toma en base a factores que no son educativos: modas, cercanía, marketing educativo, *rankings*, clase social de los alumnos que atienden, etc. En *Conversaciones con mi maestra*, explico cuáles son las corrientes educativas que han existido a lo largo de la historia, cómo condicionan los métodos que se usan actualmente en las aulas y por qué el principal factor en la elección de un colegio debe ser la filosofía educativo del centro. La educación nunca es neutra.

europapress.es

UGT exige negociar la Ley de Enseñanzas Artísticas: "Debe abordar las cuestiones que ha venido demandando el sector"

MADRID, 23 Sep. (EUROPA PRESS) -

El sector educativo de UGT Servicios Públicos se ha reunido este jueves con representantes del Ministerio de Educación y Formación Profesional y ha exigido la negociación de la nueva ley específica de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) anunciada por la ministra, Pilar Alegría, tal como prevé la Disposición adicional novena de la LOMLOE.

"La nueva Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores debe abordar las cuestiones que ha venido demandando el sector y que necesitan solución, como la falta de autonomía de los centros en los ámbitos organizativo, pedagógico y de gestión económica y de recursos; la problemática de titulación para el alumnado de EEAASS (suplemento europeo al título -SET-)", ha informado UGT.

Asimismo, el sindicato ha defendido la necesidad de "una regulación e impulso de la investigación; una financiación adecuada de acuerdo a estándares de educación superior; el establecimiento de becas y ayudas al alumnado y a su movilidad equiparables a las de universidad; la organización de la formación del profesorado; la falta de licencias y permisos que permitan al profesorado compatibilizar su labor docente con la investigación, así como la creación e interpretación".

En la reunión celebrada en el ámbito de la mesa sectorial de negociación, según ha detallado el sindicato, se ha abordado el proyecto de Real Decreto por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las Enseñanzas de Arte Dramático.

En este sentido, UGT ha valorado la tramitación del proyecto normativo "por la necesidad en la actualización de las especialidades docentes, pero se ha solicitado la retirada del artículo, disposición y anexo que se refieren a la docencia del profesorado en Bachillerato, por considerar que las enseñanzas a las que nos referimos pertenecen al Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado que las imparte deberá impartir únicamente docencia en el nivel que le corresponde para las enseñanzas superiores que imparte".

"Exigimos la negociación de la futura Ley para las Enseñanzas Artísticas y reivindicamos el papel fundamental que estas enseñanzas tienen en nuestra sociedad y la importancia de esta educación para nuestro alumnado en todas las etapas educativas", ha concluido.

THE CONVERSATION

La educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada

María Antonia Casanova. Profesora de la Universidad Camilo José Cela y Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa (Madrid), Universidad Camilo José Cela

Se admite casi de modo unánime que las innovaciones o los simples cambios en educación resultan, quizá, excesivamente costosos, a juzgar por lo poco que se mueven las prácticas docentes en las aulas. En definitiva, por la lentitud de los procesos de asimilación de nuevas opciones didácticas –genéricamente hablando– por parte de los docentes, para actualizar sus intervenciones y ponerlas al día con lo que exige la sociedad de cada momento, ofreciendo posibilidades diversas al alumnado para su adecuada formación de cara a incorporarse a un mundo con características y requerimientos concretos.

La sociedad evoluciona rápidamente, no cabe duda, y si la educación institucional no quiere perder su papel fundamental en el desarrollo y evolución de la persona, debe ponerse en marcha a paso ligero para no perder el tren en este proceso de avance que se visualiza como esencial para el futuro de la ciudadanía en sistemas democráticos en los que la participación activa es imprescindible.

Algunos ejemplos nos pueden servir de evidencia de ese desfase temporal en la actualización escolar con el que comenzamos este texto. Veamos.

Comenius, en 1630, publica su *Didáctica magna*, en la que propone, entre otras muchas innovaciones, la enseñanza cíclica, que se incorpora a nuestro sistema educativo en enero de 1981, después de 300 años.

Podríamos quedarnos en el examen de la obra de Comenius, porque anticipa importantes avances en educación, especialmente en lo referente a la mujer, pero no es el objeto de estas líneas, aunque se recomienda la lectura de este autor.

Teorías escuchadas muchas veces

Si revisamos los temas que resultaban problemáticos y de actualidad en el siglo XVII (por ejemplo), tanto en textos de pedagogos con prestigio reconocido, como en los de los "maestros del arte de escribir" (lingüistas, pero maestros, al fin), se observa que aparece la importancia de la familia en la educación, la formación de los maestros, las vacaciones escolares, el número de alumnos por aula, la educación de la mujer, el papel de la inspección... Nos suena, ¿verdad?

Parece que la discusión sobre determinadas cuestiones educativas no termina nunca. No acabamos de aprender de la ciencia y de la experiencia para llegar a resolverlas, a pesar de los muchos avances que han tenido lugar en todos los campos.

El aprendizaje por proyectos data de 1918

Damos un salto hasta 1918, año en que Kilpatrick propuso formalmente *el método de proyectos* como metodología favorecedora del interés de los estudiantes para aprender, al promover la investigación y el trabajo en común, motores del fomento de la curiosidad de niños y jóvenes.

Al aparecer las competencias clave en nuestro sistema educativo, a partir de la LOE, muchos centros optaron por el trabajo y aprendizaje basados en proyectos. Perfecto. Lo grave es que la mayoría de docentes pensó que era un descubrimiento actual. Después de 100 años tras su invención, al fin llegó a las aulas.

Las nuevas tecnologías ya son viejas

La informática aparece, inicialmente, hace unos 80 años. No obstante, muchos colegas continúan hablando de nuevas tecnologías al referirse a su aplicación en educación. No sería importante, si no fuera verdad en algunos casos. La situación de pandemia y confinamiento puso de manifiesto la falta de actualización y alfabetización mediática de buen número de docentes, para los que, en efecto, seguían (y siguen) siendo nuevas estas tecnologías.

Si pasamos al campo de la evaluación de aprendizajes, recordemos que la evaluación continua (no los exámenes continuos) está implantada en España desde 1970, en su Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Bien, pues todavía hay que insistir en sus beneficios y en la conveniencia de su generalización, al menos en las etapas de educación obligatoria, no selectiva por principio.

El magisterio se resiste a abandonar el modelo de evaluación mediante pruebas puntuales y escritas, para pasar a la evaluación permanente de procesos, de carácter formativo, que permite tomar decisiones inmediatas para superar cualquier disfunción que pueda presentarse, favoreciendo así el aprendizaje personalizado y de éxito en la mayoría del alumnado (educación inclusiva). Han pasado 50 años sin conseguir generalizar el modelo.

La actualidad exige el trabajo en equipo, porque es imposible que una sola persona abarque los saberes que la humanidad ha acumulado y sigue haciéndolo a ritmos inigualables a los de otras épocas.

Esta situación requiere de especialización en determinados campos, pero para avanzar se hace precisa la colaboración de muchos conocimientos, es decir, de muchas personas que han debido formarse –además de los saberes específicos de su carrera profesional– en investigación, trabajo cooperativo, creatividad, pensamiento divergente y crítico, control de emociones, apertura a la innovación, etc.

El acceso a la información no es el problema

Todo debe derivar en un modelo educativo diferente al de siglos pasados en los que la transmisión de información resultaba fundamental. Hay que ser conscientes de que acceder a un conocimiento concreto, en estos momentos, implica solamente introducir la palabra precisa en un buscador informático y en segundos se dispone de millones de datos relacionados con lo solicitado. La información no es el problema de nuestra sociedad, lo es la capacidad de discernimiento referida a la enorme cantidad de información recibida.

Es hora de avanzar sin miedo, de progresar en métodos, organización, evaluación, contenidos, metas realmente significativas para el sistema que lo sean también para la población. Si no se consigue un modelo que capte el interés y despierte la curiosidad de quienes se forman en él, difícilmente resultará funcional para la vida que nos toca abordar en este tiempo cambiante, inseguro, con la incertidumbre como futuro.

Si la formación inicial del magisterio continúa llevándose a cabo con métodos tradicionales, el maestro, al llegar a su aula por primera vez, reproducirá lo que hicieron con él cuando ingresó en la escuela; es decir, cada maestro que se incorpora como nuevo docente retrocede veinte años con respecto a la fecha de su titulación. Sale de la carrera sin haber adquirido las competencias que actualmente se precisan para educar. Y así continuará si no cambian las cosas radicalmente.

Se necesitan competencias para el mundo actual

La educación debe garantizar la adquisición de competencias que aseguren a la persona el dominio sobre la toma de decisiones que deberá realizar día a día con cierta seguridad de acierto. Para ello no es válido un sistema memorístico y rutinario, creador de sujetos sin criterios propios ni independencia de juicio, sino otro que ayude a la autonomía y a la creatividad, con las que emprender la vida mejor para cada sujeto en cada circunstancia.

¿Tardaremos muchos años en tomar las decisiones necesarias? ¿Hasta cuándo estaremos haciendo perder el tiempo a las generaciones jóvenes? ¿Todavía no sabemos lo suficiente como para poner en marcha un sistema acorde con la realidad actual?

Esperemos que en esta tercera década del siglo XXI seamos capaces de adecuar la educación a las necesidades de la persona y de la sociedad.

Por qué importan y preocupan los contenidos de la enseñanza

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla

El currículo del sistema educativo, es decir, qué debemos enseñar a niños y jóvenes, ha sido y sigue siendo continua causa de preocupación.

En este artículo me centraré, en primer lugar, en analizar qué modelo de currículo es el que mejor explica su configuración en el sistema educativo y cuáles son sus finalidades básicas. Después, por qué las reformas educativas, que afectan al currículo, tienen repetidas limitaciones para alcanzar acuerdos básicos. Finalmente, cómo considero que deben ser los contenidos de la enseñanza; sobre todo, en la educación obligatoria.

Existen distintas teorías o modelos que explican el currículo. También son variados los análisis sobre el diseño y el desarrollo de las reformas. Cada vez que se produce un cambio en el sistema educativo, el debate público y social se incrementa y los contenidos adquieren mayor protagonismo. Surgen debates y controversias sobre su consideración en la ordenación de las enseñanzas.

Un conjunto de elementos relacionados

En el caso de las enseñanzas escolares, hay que tener en cuenta las conocidas como teorías técnicas del currículo. Definen el currículo como un conjunto de elementos interrelacionados: competencias, objetivos,

contenidos, métodos didácticos o criterios de evaluación. Y de ese modo figuran en la regulación de las enseñanzas.

Otras teorías, de carácter práctico, prestan más atención a las relaciones educativas que se establecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, las teorías críticas sostienen la utilidad del currículo para propiciar algunas posibilidades de transformación social. En cualquier caso, todas estas teorías influyen, en distinto grado, en el currículo.

Considerado este como un conjunto de elementos relacionados, ¿cuál es su finalidad principal? En el caso del sistema educativo español, actualmente en proceso de reforma, los aspectos básicos de tales elementos se denominan enseñanzas mínimas. Y su regulación tiene un doble propósito: asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos académicos.

La selección de los contenidos que deben enseñarse forma parte, por ello, de las enseñanzas mínimas. Y estas son objeto de desarrollo, después, por las distintas administraciones educativas y los centros docentes. Como se verá en los apartados siguientes, el modo en que se llevan a cabo las reformas influye, de manera relevante, en la selección de los contenidos de la enseñanza. Y estos, al definirse, también guardan relación con modelos de persona y de sociedad que se construyen, preferentemente, en la educación escolar.

Los limitados los efectos de las reformas

La propia naturaleza de las reformas tiene mucho que ver con el poco efecto que alcanzan. Generalmente, son cambios amplios, que afectan a distintos ámbitos del sistema educativo. Y, por ello, suelen poner el acento en grandes fines, en retos mayores, sin que en muchos casos se adopten medidas suficientes que faciliten las condiciones para alcanzarlos.

Por otra parte, se confía en la adopción de los cambios una vez que se publican las regulaciones normativas que los establecen. Cuando, en realidad, existen muchas otras cuestiones que influyen de manera decisiva. Es el caso de la organización y el funcionamiento de los centros o del desarrollo profesional docente.

Puesto que estas reformas afectan a derechos básicos, como el de la educación, requieren procesos de participación pública en su diseño. Por tanto, una reforma será más asumida si en su elaboración se logran acuerdos básicos, con amplio apoyo, que predispongan los cambios y la implantación de los mismos. Sin embargo, tales acuerdos no suelen ser viables y las reformas educativas se suceden en el tiempo según los cambios de Gobierno, de lo que resulta una inestabilidad poco conveniente, entre otros aspectos, para la definición de los contenidos esenciales, de los saberes básicos, de la enseñanza.

Características generales de los contenidos

Entre los elementos del currículo, los contenidos suelen recabar mayor interés. Aunque parecida atención debería prestarse a otros. Es el caso de las competencias y objetivos que se pretenden, de cómo se enseña y se aprende, o de qué manera se lleva a cabo la evaluación.

También se abre la controversia sobre la naturaleza de los contenidos. Si han de ser, principalmente, conceptos, hechos o datos. O si debe prestarse la misma atención a saberes prácticos y a esos otros que conducen al desarrollo de actitudes. De parecida forma, cómo enseñar los contenidos lleva al debate sobre el papel de los docentes y del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con algunas particularidades que afectan, por ejemplo, al sentido de la memorización o a la capacidad de los estudiantes para aprender a aprender.

Los contenidos básicos de la enseñanza deben corresponder, entonces, a aquellos saberes, en su más amplio sentido, cuya adquisición es necesaria por la totalidad del alumnado. Ya que, no alcanzándolos, puede darse una situación de desventaja personal y social. Se trata, por tanto, de contenidos que deben adquirirse con las condiciones propias de la educación escolar: en las edades de esta y con los compañeros de edad. De modo que, adecuadamente alcanzados, resulten viables y efectivos los procesos posteriores de educación permanente.

Tales saberes básicos precisan de un amplio consenso social, al ser indispensables y esenciales. Y su enseñanza debe realizarse de manera que se garantice la general adquisición de los contenidos y el carácter significativo de los aprendizajes.

En definitiva, los contenidos de la educación importan y preocupan porque son referencia principal de los procesos de reforma. Y, sobre todo, porque han de sustentar el adecuado desarrollo personal y social del alumnado.

La revolución silenciosa de la FP

José M^a de Moya. Director de Magisterio. 21 de septiembre de 2021

Llevamos décadas esperando la eclosión de la Formación Profesional y parece que ese momento ha llegado. No solo son las cifras que dan cuenta de un crecimiento sostenido desde hace años y que en esta campaña parece acelerarse. Se trata del ambiente que se respira en la calle, de la presencia de estos estudios en la opinión pública y en la opinión publicada, de esas fotos de colas de jóvenes a la espera de conseguir una plaza...

En una entrevista que publicaremos la semana que viene, la secretaria general de Formación Profesional del Ministerio describe lo que está pasando como una “revolución silenciosa” porque no acapara grandes titulares pero está en la base de la transformación de nuestro sistema productivo, de nuestro crecimiento estratégico como país. Si las empresas no cuentan con profesionales intermedios cualificados, poco se puede hacer.

Una tormenta perfecta ha posibilitado que la FP, por fin, levante el vuelo. En primer lugar, se ha acertado de identificar las debilidades de un sistema excesivamente rígido y de espaldas al empleo y al sector empresarial. Había muchos indicios que hemos denunciado desde estas páginas en numerosas ocasiones, pero tal vez el más llamativo era la coexistencia antinatural de dos subsistemas dependientes de dos ministerios, con presupuestos y estrategias independientes... y a menudo enfrentados. Todo absurdo. Algunas comunidades, como Extremadura, fueron pioneras en unificar los dos subsistemas bajo una misma Consejería de la que depende tanto Empleo como Educación.

En segundo lugar, se marcó bien la ruta que ha quedado plasmada en la nueva Ley de Formación Profesional, el Plan de Modernización y todo el desarrollo normativo posterior que afectará a más de una veintena de normas básicas. Finalmente, nada de esto hubiera sido posible sin el maná de los fondos de recuperación que posibilitarán ejecutar ese Plan de Modernización y crear más de 200.000 nuevas plazas.

Un par de amenazas vislumbramos en este horizonte tan prometedor. En primer lugar, la gran desconexión entre la oferta y la demanda de plazas, hay ciclos saturados y otros, medio vacíos. La solución no es fácil ni rápida porque pasa por mejorar la orientación profesional para que los jóvenes elijan también –digo también– en función de sus expectativas de empleabilidad. La segunda amenaza es la alta tasa de abandono, que es alarmante en la FP de Grado Medio y sangrante en la FP Básica. El árbol de la FP arranca con fuerza, pero debe hacerlo recto.

Alegría pide diálogo, pero lo tiene difícil sobre la base de la ley de su antecesora

La ministra de Educación, Pilar Alegría, tiende la mano a la oposición, pero sobre la base de la Lomloe de Celaá, lo cual complica el consenso.

DIEGO FRANCESCH Martes, 21 de septiembre de 2021

La ministra Pilar Alegría ofreció y reclamó consenso y diálogo –“sin apriorismos”– a los grupos parlamentarios en su primera comparecencia de la semana pasada en la Comisión de Educación del Congreso. El problema es que ese diálogo se debe hacer desde la base de la ley Celaá, algo sobre lo que la oposición no quiere ni hablar. La herencia Celaá es tan envenenada que, o bien habría que rehacer la Lomloe, o bien debería empezarse de nuevo, algo implantable en este momento. Desde el PP, Oscar Clavell acusó a la ministra de “cubrirse con una piel de corderito para seguir con el desbarajuste que creó que su antecesora”; y Joaquín Robles, de Vox, calificó la intervención de la ministra de “buenismo” y “comparecencia metafísica”.

Más allá de las diferencias con la oposición, Alegría explicó que a principios de 2022 se iniciará la reforma de la carrera docente, que modificará la formación inicial y permanente del profesorado, así como al acceso a la profesión y al desarrollo profesional.

Respecto a los decretos de enseñanzas mínimas dijo que se aprobarían “en los próximos meses”, sin especificar más, y, posteriormente se publicarían los currículos educativos de las distintas comunidades, como establece la Lomloe.

A título anecdótico (o quizá no tanto) no paso inadvertido el hecho de la durante la comparecencia de la ministra en la Comisión, el vicepresidente segundo de dicha Comisión, Miguel Ángel Bustamante (Unidas Podemos), luciera la camiseta de la Marea Verde por la Pública, algo que ha sido criticado en redes sociales por el representante de la Concertada y secretario general adjunto de Escuelas Católicas, Luis Centeno.

Universalizar el ciclo 0-3, tan deseable como factible

Un estudio de la UNED apuesta por ir más allá de la mera extensión de plazas en el primer ciclo de Infantil. Los beneficios serían superiores a los costes.

SARAY MARQUÉS Martes, 21 de septiembre de 2021

La Lomloe establece un plazo a ocho años para extender la Educación Infantil 0-3. Un estudio de la UNED, sin embargo, ve este objetivo poco ambicioso. “Si la Lomloe estableciera un plazo de ocho años para conseguir la universalización del primer ciclo de Educación Infantil sería un objetivo claro, medible y en el buen camino. Sin embargo, no es lo que establece. Mientras que para el segundo ciclo queda claro que “será gratuito”, cuestión que ya es una realidad en el sistema español, no se determina nada sobre el precio para el primer ciclo. Hablan

de incrementar “progresivamente la oferta de plazas públicas en el primer ciclo con el fin de atender todas las solicitudes de escolarización de la población infantil de cero a tres años”, pero si no hay solicitudes porque las familias estiman que no pueden pagar los precios que se les pide, estaremos en una situación muy lejos de la de la óptima y con poco avance desde la actual. Se calcula según estadísticas oficiales que la mitad de las familias no usan el primer ciclo de Educación de 0 a 3 porque no pueden pagarlo. Extender es distinto de universalizar”, exponen sus autoras, Cristina Castellanos y Ana Carolina Perondi.

Que el 0-3 no sea universal genera problemas, exponen. Por ejemplo, cuando se crean criterios para priorizar quiénes tienen más necesidad de una plaza, pues “siempre existen muchas necesidades y demandas que pueden parecer contradictorias”: “En una familia en que la madre y el padre trabajan se necesita claramente una plaza, pero también la necesita una familia monoparental o una persona que esté buscando trabajo o formándose para poder encontrarlo. Con un sistema universal de calidad no habría que plantear criterios que puedan resultar perniciosos o discriminatorios, pues todas las criaturas podrían estar escolarizadas”.

Cuatro fases

Las investigadoras proponen un plan a cinco años con cuatro fases, “factible y costoeficiente”. En él, la primera fase sería de transición, manteniendo la cobertura actual. La segunda extendería el derecho universal de a los 2-3 años. La tercera, a 1-2 y la cuarta, a menos de 12 meses. En total, supondría la creación de más de 100.000 puestos de trabajo, como mínimo, de los que más de 40.000 serían para maestras y maestros (Castellanos y Perondi apuestan asimismo por mejores condiciones laborales y estatus y unas ratios adecuadas para garantizar un sistema de buena calidad).

Aunque hay que contemplar otros costes (infraestructuras, mantenimiento, etc.) el incremento del gasto en plantillas (en un 12,5%) sería el más importante y responsable, en buena medida, de que el PIB para 0-3 ascendiera del 0,25% actual al 0,5%.

Maestras y madres ocupadas

Los beneficios directos procederían tanto de la creación directa de empleo (3.900 millones) como del menor gasto de las familias en Educación, un gasto de unos 1.600 millones de euros que podrían derivar a otros sectores. A esto habría que añadir los beneficios indirectos procedentes de la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo (entre 1.800 y 6.200 millones), por lo que los beneficios totales (entre 5.700 y 10.100 millones de euros) superarían a los costes (un incremento de entre 2.900 y 4.900 millones del gasto actual, que hoy es de 2.500 millones de euros).

Según el CIS, el 20% de las madres reduce su actividad laboral cuando nacen sus hijos, el 18,4% asegura que ser madres limitó sus posibilidades de promoción y el 16,4% interrumpió su actividad al menos un año. Además, según el INE, al 31% de las familias les habría gustado que sus hijos hubieran estado en la escuela infantil o que hubieran empezado más pequeños. La principal razón por la que no lo hicieron fue que no se lo podían permitir.

Cuando se reduce el precio de estos servicios, más madres jóvenes pueden acceder al mercado del trabajo, prosiguen las investigadoras, que aseguran que una mayor igualdad en el acceso al mercado laboral, además de la justicia social que supone, tiene importantes repercusiones en el PIB, como el Instituto Europeo de la Igualdad de Género defiende.

Más vale prevenir

El mantra de que “la Educación no es un coste, sino una inversión”, es más palpable si cabe en el caso de la Educación Infantil, como subrayan Castellanos y Perondi: “La evidencia muestra que cuanto antes se haga esta inversión en Educación, mayores son los retornos, tanto en términos económicos como sociales. La prevención de la desigualdad de oportunidades y de la falta de cohesión social es más económica que intentar paliar los costes económicos y sociales de la desigualdad en el acceso a la Educación”. El coste de no invertir en 0-3, advierten, impacta especialmente en las oportunidades e ingresos de las mujeres y en los niños más vulnerables.

Para ellas, el hecho de que las plazas sean públicas es relevante para lograr llegar a espectros más amplios de la sociedad: “Un metanálisis de 30 estudios realizados entre 2005 y 2017 confirma que los programas públicos causan efectos más favorables que los servicios privados o mixtos”.

Cuarto Pilar

Cristina Castellanos es, junto con Vicens Navarro o María Pazos Morán, una de las impulsoras de Cuarto Pilar, la iniciativa surgida hace más de un año para reivindicar una mayor atención al pilar del estado de bienestar que cubre los servicios de cuidado, y reclamar su desarrollo y dotación económica.

En su manifiesto se resume el informe que presentaron al Congreso explicando cómo se pueden universalizar tanto los servicios de atención a la dependencia (domiciliarios o residenciales) como la Educación 0-3.

Para Castellanos, “los cuidados eran, son y serán esenciales para nuestro bienestar”, por lo que se impone “gestionarlos desde lo colectivo, con políticas públicas adecuadas y la igualdad de género como elemento clave

en el diseño y ejecución de estas políticas” si no se quiere “aumentar la insostenibilidad del actual sistema y las desigualdades, con el riesgo que esto conlleva de una ruptura social brusca”.



Peores condiciones laborales de los docentes en España: Panorama de la Educación 2021

La OCDE vuelve a publicar Panorama de la Educación 2021 (Education at a Glance). Entre la información que destaca para España se encuentran las condiciones laborales del profesorado, que han empeorado en los últimos 15 años en comparación con el resto de miembros.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 17/09/2021

La crisis de 2008 se saldó, entre otras muchas cosas, con la congelación y bajada salarial de todo el personal docente. Una pérdida de poder adquisitivo que ha tardado mucho tiempo en recuperarse y que ha supuesto un empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado. A esto se tendría que sumar el aumento de la temporalidad en el sector, además de un aumento de las ratios que en no todas las comunidades autónomas se ha revertido.

Panorama de la Educación 2021 vuelve echar un vistazo a los sistemas educativos de la OCDE y de otros países y economías asociadas. Cuestiones como el logro académico, las diferencias socioeconómicas, de género y procedencia vuelven a estar presentes, así como el impacto de los logros académicos a la hora de conseguir un trabajo.

Profesorado

La carrera docente, así como las condiciones en las que tiene que trabajar el profesorado de las diferentes etapas educativas es uno de los focos en los que se centra la organización de nuevo en esta edición de Panorama de la Educación.

Desde hace años, la OCDE recoge en sus informes que los salarios docentes españoles están entre los mejores, sobre todo, en los primeros años de la carrera. Esta es una de las mayores diferencias con países de nuestro entorno: la diferencia salarial entre quienes han llegado al tope y quienes están comenzando en la docencia. Mientras en España esta diferencia se mueve entre un 42 y un 50% entre la parte alta y baja de la escala, la media para la organización internacional está entre el 86 y el 91%. Es una de las críticas que siempre han hecho las organizaciones sindicales y profesionales en España, los escasos incentivos que supone ir cumpliendo años de experiencia, sexenios o cargos dentro del sistema educativo.

A esto habría que sumar el hecho de que la crisis de 2008 y sus consecuencias salariales se siguen notando hoy día. Entre 2005 y 2020, según los datos con los que cuenta la OCDE, un docente con 15 años de experiencia, los salarios fueron aumentando entre un 2 y un 3% cada año en los niveles de primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria de media. En España la situación es claramente diferente. Para el profesorado de primaria, la crisis ha supuesto que se mantuvieran estables los salarios, mientras que para los de secundaria se ha traducido en una bajada del 3%.

También existen diferencias en las horas lectivas anuales. En educación infantil, las docentes tienen 869 horas lectivas frente a las 989 de la OCDE. Esta etapa, junto a la secundaria obligatoria y postobligatoria en la que en España se trabajan 669 horas frente a las 723 (obligatoria) y 685 (postobligatoria) de media de la organización son en las que el profesorado español difiere a favor. En primaria, aquí hay 871 horas lectivas frente a las 791 de la OCDE.

El envejecimiento del personal docente es otro de los asuntos que señala la OCDE entre los datos que ha recopilado para este informe. En la próxima década un buen número de docentes habrán salido del docente porque se habrán jubilado en este periodo. En 2019 el 32% de maestras y maestros tenían 50 o más años (33% en la OCDE). En el caso del profesorado de secundaria, para la obligatoria y la postobligatoria, el 38% de los docentes en España están en este rango de edad, frente al 36 y el 40% respectivamente de media en la organización.

Pilar Alegría, ministra de Educación y FP, anunció ayer en su primera comparecencia en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados, que se están realizando los primeros trabajos en relación a la redacción de una propuesta sobre la carrera docente, desde la formación inicial, el acceso, la permanente, etc. Aseguró que espera poder negociarla en los próximos meses con las comunidades autónomas y con los sindicatos de la enseñanza. La Lomloe indicaba en una de sus disposiciones que, desde su promulgación, el Ministerio tendría un año para elaborar dicho documento. De momento se han cumplido nueve meses sin tener noticia de estos trabajos.

Género, nivel económico, raza, inversión

Son tres de los factores que más influyen en los resultados académicos de las y los chicos que pasan cada tres años por las pruebas PISA de la OCDE. Con estos datos, en parte, se construye el Panorama de la Educación,

que nuevamente vuelve a señalar a estas cuestiones como centrales. Sobre todo al nivel socioeconómico y cultural de las familias como el mejor predictor de los resultados.

De hecho, la OCDE asegura que este nivel «influye más en los resultados del aprendizaje que el género y el estatus de inmigrante». Destaca la organización que la proporción de chavales del cuartil inferior del estatus económico, social y cultural que alcanzaron el nivel 2 en PISA fue un 27% que el de quienes estaban en el cuartil superior. La media de la OCDE es del 29%.

El hecho de que esta situación sea así hace que, en el futuro, estas personas obtengan unos peores trabajos y salarios. De hecho, el 36% de las personas de entre 25 y 64 años en España con solo un título de secundaria obligatoria alcanzaban la mitad del salario medio. Para la OCDE este porcentaje es del 27%.

La repetición sigue siendo una de las grandes diferencias entre España y la media de la OCDE. En 2019 el 8,7 de los estudiantes de secundaria obligatoria y el 7,9% de la postobligatoria españoles habían repetido, frente a una media del 1,9 y el 3% respectivamente para la organización internacional. Como es habitual, los niños tienen más probabilidad de repetir. En la ESO el 60% de todos los repetidores son chicos, el 56% para la postobligatoria.

Elas tienen más probabilidades de titular en el bachillerato (55%) lo que conduce a que ellas, con un 54%, alcancen titulaciones universitarias. Mientras, las cifras se igualan en la formación profesional, al 50%. Como es también habitual, qué se estudia también tiene importantes diferencias según el género. Ellas están infrarrepresentadas en los estudios STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) mientras que, por ejemplo, son la mayoría en el campo de la educación: suponen el 77% de las nuevas matrículas.

Y, a pesar de que ellas llegan más lejos en sus logros académicos, cuando son jóvenes tienen menos probabilidad de conseguir un trabajo (peor cuanto más bajo es el nivel educativo alcanzado). A esta dificultad se suma que ellas, tanto en España como en la OCDE, cobran menos salarios que sus pares masculinos.

En una línea parecida se encuentran las personas nacidas en el extranjero; tienen más dificultades para conseguir un empleo. Según la OCDE por, entre otras cosas, «discrepancias en el reconocimiento de credenciales, habilidades e idioma». Estas cuestiones empujan a que acepten salarios más bajos. En la OCDE esto supone que los extranjeros tenga una tasa de empleo algo mayor que los nativos. En España, sin embargo, es algo menor para quienes no alcanzaron la secundaria superior. Para quienes alcanzaron la educación terciaria, la diferencia a la hora de acceder a un empleo son bastante altas. El 82% de los autóctonos están empleados, frente al 68% de los extranjeros.

Las diferencias de origen también impactan en la cantidad de jóvenes que no están estudiando ni trabajando. Si en la media de la OCDE estos chicos suponen el 18,8% de los extranjeros y el 13,7 de los autóctonos, en España los primeros llegan al 27,2%, frente al 16,5% de los autóctonos.

Al igual que hay diferencias entre España y la OCDE a la hora de definir el gasto salarial del profesorado, también las hay cuando se ve la media de gasto por alumno/año.

En 2018 España gastó, por alumno en las etapas de primaria, ESO y secundaria postobligatoria, 9.336 dólares frente a los 10.454 de la OCDE: 1.118 menos. En la educación terciaria, la diferencia aumenta más todavía, hasta alcanzar los 3.265 dólares menos en España (13.800 dólares).

A estas diferencias se suma el hecho de que, entre 2012 y 2018, la inversión por estudiante en la OCDE creció a una tasa interanual del 1.6%, en España este crecimiento fue del 0,4%.

Diferencias territoriales

Aunque la información que ofrece la OCDE sobre las diferencias entre las comunidades autónomas españolas, sí señala algunas de ellas.

Señala la organización que, mientras que en la educación infantil, sobre todo en el segundo ciclo, hay pocas diferencias entre autonomías (del 94 al 100% de matriculación), estas aumentan en el nivel de escolarización entre los 15 y los 19 años, con porcentajes que van desde el 72% al 95%. Esta brecha se abre todavía más cuando se habla de la población general que tiene estudios superiores. Entre quienes tienen de 25 a 64 años, por ejemplo, en Ceuta quienes alcanzaron el nivel terciario fueron el 26%; en el País Vasco, el 53%.

Clara Sanz: «El futuro pasa por la formación profesional, sin ninguna duda»

Clara Sanz es la secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación y FP desde 2018. Es, de alguna manera, la arquitecta de nueva Ley de Formación Profesional que ha sido aprobada por el Consejo de Ministros y que en unos días comenzará su trámite parlamentario. Hablamos con ella de algunos de los puntos clave del texto: flexibilización de las enseñanzas, articulación de las antiguas redes o aprendizaje dual.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 20/09/2021

La formación profesional está viviendo uno de sus momentos más dulces en los últimos años, aunque con algunas contradicciones. La crisis de 2008, seguramente, ha sido uno de los acicates más importantes para que muchas personas jóvenes vean en estas enseñanzas una salida más que digna a la situación de precariedad que vivieron cuando el paro comenzó a crecer a pasos agigantados.

En cualquier caso, desde 2018, la formación profesional ha entrado de lleno en el Ministerio de Educación, que ha adoptado su nombre. Desde entonces, sostiene Clara Sanz, secretaria general de FP, el esfuerzo del Gobierno ha estado en la mejora del sistema de enseñanzas profesionales y en la preparación, a base de mucho diálogo, de la futura ley de formación profesional que, prevé, estará publicada a finales de este año o principios del próximo.

La ley, así como otra serie de actuaciones recogidas en el Plan de Modernización presentado el verano de 2020, quieren ser la palanca necesaria para aumentar el número de personas con titulación y cualificación dentro del mercado de trabajo.

Por fin, el proyecto de ley llegará al Congreso. No sé qué previsión tenéis en el Ministerio sobre el proceso parlamentario, si habrá complicaciones o no...

Lo que controla el Ministerio tiene que ver con la tramitación justo hasta ahora. Aventurar cualquier temporalización no es posible. Puedo hablar de lo que nos gustaría, de los deseos. Si todo va bien, la ley podría estar aprobada a finales de año o principios del próximo y eso es lo que nos gustaría.

¿En qué confío? En que sea una ley de consenso como lo ha sido hasta ahora. En FP hemos conseguido movernos en un nivel de debate y discusión en el que hemos dejado de lado cuestiones que no tienen que ver con la formación profesional y centrarnos en lo que los ciudadanos necesitan: crear un modelo que les ofrezca las oportunidades de formación, no solo a los estudiantes sino a los trabajadores, oportunidades de formación a lo largo de toda la vida laboral que garanticen mejor empleabilidad, mejores puestos de trabajo y mejor acceso a estos. Esto es lo que hemos conseguido hasta ahora, durante la elaboración de la ley y de ahí tanto consenso y que todas las aportaciones hayan sido tenidas en cuenta... Es un proyecto de ley absolutamente debatido, participado por todos los que se han considerado actores de la FP y los sectores productivos, las empresas, las CCAA, los sindicatos, los centros... Cualquier grupo de expertos que hemos podido constituir.

Los primeros contactos que hemos tenido con los grupos parlamentarios, antes de llegar a este momento, han sido muy positivos. Todos nos han trasladado su convencimiento de que es imprescindible una nueva ley de FP, porque la que tenemos tiene 20 años y el mercado laboral y las necesidades de entonces no se parecen en nada a este momento, y no podemos seguir así, y en eso hay acuerdo. Confío en que el bien de la ciudadanía esté por delante. Confiamos en poder decir que esta ley se ha hecho por consenso.

Una de las claves de la ley es la flexibilización, la creación de los cinco tipos de formación, desde los micromódulos hasta los cursos de especialización. Será de muy compleja articulación teniendo en cuenta que todas las titulaciones han de ser homologables entre las CCAA y, además, entre la FP del sistema educativo y la FP para el empleo. ¿Cómo se va articular todo eso?

Esta ley es compleja, y su aplicación sería compleja si partiéramos de 0, pero lo que hemos hecho desde 2018 ha sido poner la base que permiten poner en marcha la ley sin grandes dificultades. Hasta ahora hemos tenido dos sistemas, como decías, la FP para el empleo y la del sistema educativo. Ya en la última remodelación del Gobierno, las competencias de la primera pasaron a este Ministerio y ya estaban unidas. A partir de ahí, construimos un sistema unificado. Ya no van a existir las dos, toda la FP es para el empleo, evidentemente. Lo que colocamos en el centro es a la persona, y ya sea esta joven o adulta, esté ocupada o desempleada necesitará, en un momento dado, formarse. Ya no podemos plantear los sistemas de formación como los sistemas iniciales en los que nos formábamos y con eso tirábamos toda nuestra vida profesional. Eso ya no funciona así, de manera que lo que tiene que hacer un sistema es adaptarse a las necesidades, ser lo suficientemente flexible para que cualquier persona, en cualquier momento de su vida y en función de las posibilidades que tiene y lo que necesita, que pueda encontrar la formación. Por eso hemos creado los grados.

Lo que hacemos es dar opciones: desde hacer unas titulaciones como las de títulos de FP de grado básico, medio o superior, de entorno a 2.000 horas, pero esas formaciones se van troceando. Suena regular, pero es muy gráfico. Troceamos la formación de manera que quien no pueda o no necesite hacer una formación de 2.000 horas, pueda hacer una parte, hasta llegar a las microformaciones, las de grado A. Por ejemplo, una persona de 45 años que esté trabajando, tenga cargas familiares y, además, se dé cuenta de que en su puesto de trabajo las tareas están cambiando. Es algo que pasará. Necesita una formación para seguir siendo empleable, para desempeñar las nuevas tareas en su puesto. Probablemente lo que necesita son formaciones menores, no podemos decirle que o hace una de 600 horas o no hay opción. La idea es que pueda hacer una formación de 50 horas que, además, sea acumulable y reconocible. Esto significa que puede ir volcándolo en una mochila formativa que le permita ir sumando y ascendiendo, de manera que si alguien ha hecho una microformación y al año siguiente quiere hacer otra con la que sumar y completar un grado B, irá progresivamente subiendo. Todo será acumulable.

Este modelo es bastante sencillo de implementar y ya estamos trabajando en los desarrollos reglamentarios. Además, para llevarlo a la práctica es infinitamente más operativo porque está destinado a las personas. Es más accesible.

Uno de los retos será la orientación, tanto de quienes antes estarían al sistema educativo y de quienes están trabajando o desempleados. Imagino que será trabajo de las CCAA. Pero, ¿Cómo se organizará?

La ley insiste mucho en la orientación profesional. Es uno de sus tres pilares. En España es una de las asignaturas pendientes. Nunca la hemos llegado a desarrollar correctamente. La ley plantea que la orientación profesional es fundamental y que se creará un sistema al servicio de cualquier ciudadano, que le acompañe a la hora de decidir en su itinerario formativo y profesional. ¿Dónde estará? Cualquier centro de FP va a tener un servicio de orientación para las personas que la cursan, sean estudiantes o adultos, incluso para microformaciones. También está el sistema de acreditación de competencias profesionales, otro de los pilares. A quienes van a acreditar las competencias hay que darles orientación, explicarles qué se les reconoce y qué itinerario de formación pueden poner en marcha con lo que saben, de manera fácil y asequible, para mantener la empleabilidad, mejorar en el empleo o encontrarlo si no se tiene. Es fundamental en tiempos de cambio, como el actual, con cambio de paradigma económico y con la 4ª revolución industrial. Necesitamos un sistema de orientación profesional que ayude a los jóvenes cuando toman decisiones sobre su itinerario formativo y a todos los trabajadores, bien a los que están en desempleo o quienes están en su puesto de trabajo pero que está cambiando y que tienen que saber en qué formarse y cómo. La orientación profesional se convierte en un elemento fundamental para el éxito de la cualificación de nuestros trabajadores.

Si te parece, hablamos de la acreditación. El horizonte era la acreditación de 3 millones de personas. Habéis dado un vuelco importante a la forma de acreditarse...

Lo que hemos hecho ha sido lo mismo que comentaba: poner el sistema al servicio de las necesidades de la ciudadanía, que es nuestra obligación. El sistema que había hasta ahora era muy complejo, muy limitado, porque requería convocatoria y cada autonomía lo habría en momentos concretos y para sectores profesionales muy determinados, por ejemplo, para los conductores de ambulancias.

Se trata de un procedimiento dirigido a las personas que menos relación tienen con la administración, porque no tienen titulación, han aprendido trabajando. Por tanto, la administración tiene que ser de fácil acceso. Cuando una persona llega a ella, esta tiene que reconocer, ver qué trae esta persona en su experiencia profesional y qué puede acreditar. Esto tiene que ser sencillo y fácil.

En la ley lo que hemos hecho ha sido convertirlo en un procedimiento permanentemente abierto, igual que ir a solicitar el DNI, por ejemplo. No tenemos que convocar nada. Cualquier persona va a tener derecho a acercarse a cualquier administración para que le reconozca lo que ha aprendido a hacer en su puesto de trabajo, siempre que cumpla los requisitos.

En España, la mitad de la población activa, no tiene acreditación de sus competencias profesionales. Eso no quiere decir que tengamos malos profesionales, los tenemos excelentes. Pero, de cara a cualquier empresa que quiera invertir en nuestro país, de cara a cualquier necesidad de buscar un puesto de trabajo, muchos no pueden acreditar nada de lo que saben hacer. Eso les deja en una situación completamente vulnerable que, como país, no nos podemos permitir. Hablamos de 11 millones de personas.

El anterior modelo, en 10 años, llegó a 300.000 personas. Puede parecer que no es una mala cifra, pero claro, en relación a 11 millones está claro que no es un sistema que funcione. Por eso la ley lo que hace es abrirlo y ya las comunidades están trabajando. Hemos hecho un Real Decreto previo, no hemos esperado a la aprobación de la ley. Nuestra previsión es que en cuatro años podamos acreditar a tres millones de personas. El reto es enorme pero fundamental porque, si a alguien no le reconoces lo que sabe no podrá seguir formándose en aquello que le falta. Y como estamos diciendo, es imprescindible para seguir siendo empleable. Si no, impedimos que esas personas se incorporen a la rueda de la formación.

Parece un reto extraordinario, aunque solo sea por la cantidad de funcionarios que estarán al otro lado, viendo qué ha hecho cada persona y comparándolo con el sistema de cualificaciones... ¿Cómo se va a hacer? ¿Las CCAA van a poder asumir todo este trabajo?

Bueno, lo que hemos hecho ha sido financiar a las CCAA para que lo hagan. Les permite efectivamente organizar esa infraestructura en la que van a estar implicados todos los centros. Ten en cuenta que hay centros de FP desde la familia náutico-perquera hasta la familia de electricidad y electrónica, pasando por sanidad. En principio, cualquier persona puede dirigirse a esos centros en un determinado horario para poder decir: "Llevo trabajando tantos años y lo que hago es esto", para que se le pueda reconocer por parte de unas figuras que son los asesores y evaluadores. Están todos los docentes del sistema educativo y de la formación para la empleabilidad, pero también expertos de los sectores que van a poder decir si esa persona sabe hacer lo que dice a la vista, también, de la documentación que aporta. Para este proyecto, que es enormemente ambicioso, contamos con la colaboración de los interlocutores sociales: CEOE, Cepyme, CCOO, UGT y también de las Cámaras de Comercio. De hecho, un buen número de comunidades han hecho convenios y acuerdos con Cámaras de Comercio, con sindicatos, con alguna organización empresarial para facilitar que las empresas vayan aportando a sus trabajadores la posibilidad de acreditar las competencias. Es un mecanismo en el que todos estamos sumando. Esto tiene que ver un poco con lo que te comentaba antes del consenso.

Los grandes proyectos que estamos llevando a cabo en formación profesional son fruto del consenso, de la colaboración público-privada que es fundamental, del contacto con la empresa porque no puede haber una FP de calidad si no está próxima a la empresa.

Otro de los retos que me parece muy importante es el de la falta de plazas para asumir toda la demanda. En territorios como la Comunidad de Madrid todos los años hay denuncias de los sindicatos porque decenas de miles de chavales se quedan fuera del sistema público. Hace unos días, revisando las estadísticas del Ministerio vi que en los últimos 7 u 8 años el número de centros había permanecido muy estable. Los privados, sí han tenido un ascenso, siempre una curva de ascenso. ¿Cuál es el reto como Ministerio y con las CCAA?

Estamos en un momento que hay que poner en perspectiva. Creo que tenemos que felicitarnos porque uno de los principales retos que teníamos cuando empezamos a trabajar en el Ministerio en 2018 era transformar no solo la FP para dotarla de mayor calidad y convertirla en una opción de primer nivel, sino cambiar otra cosa más difícil: el reconocimiento social. No se trata de cambiarlo que, siendo complejo, es más fácil, como de cambiar una percepción social afincada. Esta percepción que hemos tenido en España de la formación profesional, que no se comparte en absoluto con cualquier otro país de nuestro entorno, ha lastrado y ha llevado a esto que tú comentabas. Es la pescadilla que se muerde la cola. Como los estudiantes no elegían FP no había que crear plazas y, por tanto, eran unas enseñanzas que se han mantenido estancadas porque no ha sido una prioridad para ningún gobierno. Hasta ahora que este Gobierno lo ha convertido en prioridad de Estado. No por una moda, sino porque se ha convertido en una prioridad para todos los gobiernos. Nos hemos dado cuenta de que el crecimiento económico y el bienestar social pasan por tener a un determinado número de personas bien cualificadas, en una cualificación intermedia. Y ese problema, que lo tienen todos los países europeos, nosotros lo tenemos multiplicado por esto que te comentaba.

Las cosas han ido cambiando y hemos de felicitarnos porque esa percepción social haya ido cambiando, de manera que hemos conseguido que desde el curso 17-18, el curso en el que llegamos, la FP ha crecido un 20% en matrícula; un 9,5%, solo en el curso pasado. Está superando las previsiones de crecimiento que teníamos.

Eso supone que, pese a que la planificación de centros y de matrícula es competencia de las comunidades autónomas, desde el Ministerio, entendiendo que es prioridad de país, hemos apostado por una financiación extraordinaria para acortar el tiempo de redimensionar las plazas que necesitamos para que el mercado disponga de los profesionales que necesita. Hemos concentrado una financiación histórica en FP para crear, al menos, 200.000 plazas. La previsión era en cuatro años. Vamos a crear más a la vista de que nuestras previsiones están funcionando.

En el curso pasado y en este que empieza ya hemos creado, 120.000 nuevas plazas. Financiando a las CCAA. Esas plazas las financiamos para asentar la oferta pública, ahora bien, con nuestros fondos. Las políticas de educación y formación de cada autonomía les corresponden a ellas.

Los centros concertados en FP no llegan al 20% en global y son diferentes en unas comunidades autónomas y en otras. Se han ido abriendo centros privados porque el análisis era evidente, necesariamente la FP sería una prioridad; eso genera interés en el ámbito privado. En el público, hay CCAA que van un poco más rezagadas y otras más avanzadas en función de cuándo han empezado a trabajar ese posicionamiento de la FP. El convencimiento de su importancia es lo que hace que unas estén mejor posicionadas que otras en cuanto a centros, oferta, etc. Pero en el tiempo que llevamos trabajando y con la financiación del Ministerio, todas las CCAA están haciendo un esfuerzo enorme porque están creando las plazas que estamos distribuyendo. Más allá de las que ellas, con sus presupuestos, puedan o no crear.

Revisando las estadísticas del Ministerio, el grado superior en la pública, por ejemplo, ha ganado unos 30.000 alumnos...

No, no... ten en cuenta que, de las 120.000 plazas que hemos creado, solo estas, creadas el curso pasado y este, como mínimo, el 80% son en centros públicos. Si no es así, las CCAA no pueden aplicar nuestra financiación. No entro a cuestionar lo que han hecho otros equipos.

¿Por qué tenemos que correr tanto en FP? ¿Por qué hacemos tantas cosas? Porque tenemos un largo camino que recorrer. De la misma manera que en otras enseñanzas se ha ido evolucionando, la FP durante muchos años ha sido una enseñanza que a ningún Gobierno le interesó, lo que hace que ahora nos encontremos con la estructura formativa que tenemos, que es irregular. En cualquier país desarrollado la estructura formativa de los trabajadores tiene forma de barril: hay menos gente con cualificación baja, mucha en la intermedia (porque es el músculo de las empresas, la gente de FP, los técnicos), y menos en la alta. En España tenemos una estructura en forma de reloj de arena. Base alta de personas con baja cualificación (35%), que sabemos que no van a poder entrar en el mercado laboral si no mejoran su formación: las estimaciones nos dicen que no más de un 15% de trabajos van a requerir baja cualificación; tenemos un 20% de gente que o se forma o no trabajará. En la parte central se estrecha: tenemos un 25% cuando deberíamos tener un 50%, la mitad de lo que se necesitaría. Y una enorme parte de arriba porque a nivel social hemos pensado que el éxito estaba asociado a llegar a la universidad, por razones que ahora no vienen al caso.

Ahora, lo que tenemos que hacer es convertir la estructura de formación en la que tienen el resto de países. Y esto pasa por la FP. Como tenemos todo el camino, tenemos que correr mucho. Correr mucho no se puede hacer, aunque lo hagamos rápido, de un día para otro. Por eso hay jóvenes que se siguen quedando fuera de la FP. Tenemos que seguir creciendo. ¿Por qué ocurre en unas CCAA más que en otras? Es una cuestión de la programación de la oferta educativa que corresponde a cada autonomía.

En esta línea de crecimiento de los centros privados de FP, hay un gran peso de los centros a distancia. No sé si hay algún tipo de control, de evaluación, algo similar a la ANECA, que certifique este tipo de formación...

La modalidad a distancia ya existía. ¿Qué planteamos en la Ley? Que la modalidad a distancia no puede perder nada de calidad y eso pasa porque cada CCAA tiene que autorizar a todos los centros. Y el requisito imprescindible es que también estén autorizados y tengan los recursos para impartir la modalidad presencial. Es decir, tienes los recursos para hacer que las personas que estén a distancia, si es necesario, acudan para hacer determinadas prácticas. Hemos de cuidar que la autorización de los centros se haga de acuerdo con unos criterios que garanticen la calidad, porque no todo vale. Esto lo hemos hablado mucho con las CCAA.

Ahí la diferencia es entre los centros autorizados para impartir determinados títulos de FP a distancia y otro tipo de empresas, no centros, que los diferencia también la ley, y que pueden confundir a la ciudadanía porque te cuentan que imparten un determinado ciclo de FP pero realmente no son centros autorizados. Son centros que lo que hacen es prepararte para que tú te matricules en las pruebas libres para obtener el título; son academias preparatorias, para entendernos. De esta manera, la ley establece que no pueden hacer ningún tipo de publicidades que puedan confundir. Algo que ya está legislado, pero lo ponemos en la ley para hacerlo más visible.

No son centros de FP y la ley lo deja clarísimo, para evitar el intrusismo y, sobre todo, la mala información a la ciudadanía.

Hablemos del aprendizaje dual. El reto es que toda la FP lo sea. Siempre me ha parecido casi un imposible dado el sistema productivo español, por la gran cantidad de pymes.

Lo que se plantea es que nadie pueda hacer una titulación de FP sin haber pasado una estancia de formación en la empresa, evidentemente con diferentes intensidades. Y la ley plantea dos tipos de intensidad que tienen que ver con la duración de la estancia, pero no solo (el tiempo no hace la calidad) y con cuántos aprendizajes ha adquirido o aprendido en la empresa el alumno.

Podemos hacerlo. Esto está muy trabajado con las organizaciones empresariales y sindicales. En España, la dificultad que tenemos es la red enorme de pymes y micropymes. El reto es conseguir que se incorporen. Tenemos que convencerlas, y es uno de nuestros trabajos, que una gran parte de estas empresas, si no entran en esta dinámica de innovación que será la FP y tienen estudiantes de FP que lleven la innovación a la empresa, se quedarán fuera.

La ley flexibiliza la forma de participar en la FP de manera que las pymes puedan agruparse, que haya organizaciones intermedias que puedan ayudarlas para que no tengan que cargarse de ningún tipo de gestión para acoger a estudiantes; que ciertas empresas próximas puedan formar un paquete por el que los estudiantes vayan rotando de manera que vayan aprendiendo lo que tienen que aprender. Una empresa de grifos, tal vez no cubra todas las necesidades, pero si se agrupa con tres o cuatro más, sí las cubre. Esto es lo que facilita la ley que crea las figuras de prospector de empresas y de organismos intermedios que les ayuden a eso. Esa es la idea. Facilita, por ejemplo, que no tengan que tener un tutor de empresa individual sino que pueda ser compartido... hay muchas vías que tenemos que desarrollar para que las pymes y las micropymes tengan facilidad para entrar en esta dinámica...

Otra de las dificultades que le encuentro a la formación dual es la posible especialización excesiva de lo que aprende el estudiante. Que acabe solo aprendiendo el proceso de una determinada empresa para hacer algo que no le sea tan rentable si va a otra empresa que utilice un proceso distinto...

Es que no es esa la idea de la dual. La idea es que no se va a la empresa a practicar lo que hacen allí; el estudiante tiene un programa que cumplir, un currículo. Lo que tiene que hacer el centro, con la empresa o empresas, es ver qué cosas de las que hace ella forman parte de aquello que tienen que aprender el estudiante y qué va a trabajar para poder distribuirse y ver cómo cada uno participa en lo que tiene que aprender. La persona, lo que tiene que aprender, en el centro, en la empresa o en ambas, lo aprenderá. Esa es la idea.

Nuestro modelo de FP no es especializado. La FP tiene que formar profesionales con un perfil polivalente. Es hacia donde va el mercado laboral en cualquier país, pero sobre todo en el nuestro, que no tenemos una economía tan especializada.

Lo que realmente están aprendiendo los estudiantes, tanto en el centro como en la empresa, es el currículo que está diseñado y no se puede modificar. Da igual la manera en la que lo aprendas, que es lo que cambia, en una empresa o en otra. Este es el papel de los centros de FP: que tienen el esquema de lo que tiene que aprender alguien para conseguir un título de técnico básico, técnico o técnico superior.

No sé si se te queda algo en el tintero...

Creo que la virtualidad de la ley es que unifica la FP, la moderniza. Supone un salto de gigante hacia adelante y nos ponemos a la cabeza de Europa con un modelo de FP a lo largo de toda la vida, diseñado de manera que toda la formación es acreditable, acumulable, capitalizable. En la que cada persona va a poder tener su hoja de vida formativo-profesional y esto hará posible que los trabajadores de este país estén mucho más cualificados y pertrechados a la hora de afrontar cualquier cambio del mercado laboral.

La ley responde al diagnóstico clarísimo de que el crecimiento económico, el bienestar social, el acceso a un trabajo de calidad pasa, como país, por tener personas formadas en esta cuarta revolución industrial, la de las

competencias. Y de eso depende todo. Tener personas formadas en esa franja de formación intermedia que es donde somos deficitarios. Por eso es tan importante y por eso es la gran apuesta. Es, ahora mismo diría, la mayor apuesta. El futuro pasa por la formación profesional, sin ninguna duda. Y si no tenemos una FP de calidad, nuestro futuro como país y a nivel personal estará mucho más comprometido.

Solo la Comunidad Valenciana aumenta su profesorado este curso

Un estudio realizado por la Federación de Enseñanza de CCOO desvela que solo una comunidad autónoma que aumenta su cupo de profesorado para este curso, la valenciana. Otras cinco lo mantienen y el resto sufren bajas, algunas muy importantes, como Aragón y la Comunidad de Madrid.

Redacción.20/09/2021

El tercer curso de la pandemia ha comenzado hace unos días con una importante polémica, la vuelta a las ratios previas a la pandemia gracias a la disminución de la distancia social a 1,2 metros dentro de las aulas. Una bajada que, en algunos casos, sigue siendo un problema en algunos institutos públicos, en los que ni así caben todos los estudiantes que están previstos en las ratios convencionales.

La Federación de Enseñanza de CCOO acaba de publicar un estudio sobre el inicio de curso y, entre los diferentes asuntos que trata, destaca las variaciones en la contratación de profesorado este septiembre. Sobre todo, en relación a las contrataciones extraordinarias del pasado 2020-2021. Para homogeneizar los datos de las 17 autonomías, el sindicato ha publicado los cupos docentes.

Tan solo la Comunidad Valenciana aumenta y pasa de 3.254 a 3.751 docentes a jornada completa en su territorio. Una subida del 15,27% según los cálculos de Comisiones Obreras. Otras cinco comunidades mantienen las cifras del curso pasado: Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, País Vasco y La Rioja. Las otras 11 disminuyen, aunque con importantes diferencias entre ellas.

Porcentualmente, Murcia es la que mayor descenso sufre. De los 1.200 docentes contratados excepcionalmente el curso pasado ha pasado a cero en este. Una bajada del 100%. Aragón es la siguiente, con un 71,43% menos. Y después, muy de cerca, la Comunidad de Madrid, con un descenso del 71,33%. En cifras totales, sin embargo, esta última es la que mayor descenso vive de todas las autonomías, al pasar de haber contratado el curso pasado a 7.398 docentes a los 2.121 de este. Casi 5.300 menos. Andacúa (-58,96%), Cantabria (-45,77%) y Navarra (-42,58%) son las otras tres autonomías que más docentes se han dejado en el camino.

Una de las preguntas que se hace Comisiones Obreras sigue rondando en la cabeza de muchas personas: si al Gobierno central va a transferir 13.500 millones de euros en este último cuatrimestre de 2021, ¿qué parte se va a dedicar a educación y por qué no se dedica a la contratación de profesorado de apoyo para paliar los efectos de la pandemia en el sistema educativo? Desde el Ministerio, en las últimas semanas, se ha insistido en la autonomía de los territorios para decidir en qué se emplea ese dinero, y la propia ministra, Pilar Alegría, les insistió hace semanas a las y los consejeros de Educación que hicieran el esfuerzo necesario para que el sistema público de educación recibiese una parte.

Esta es una de las mayores incógnitas en los últimos meses. A qué dedicarán las comunidades esta inversión. Este periódico lleva semanas preguntando a representantes de Educación y de Hacienda sin recibir respuestas claras al respecto. Fuentes de la propia Comunidad Valenciana, por ejemplo, esperan poder negociar con su consejería de Hacienda para que esta tenga en cuenta precisamente el esfuerzo que han realizado con las nuevas contrataciones. Desde Extremadura, fuentes de Hacienda aseguran que en los últimos presupuestos generales de la Comunidad ya se previó un aumento de financiación para educación, de alrededor de 90 millones de euros en previsión de la llegada de esos fondos extraordinarios. Otras, como la Comunidad de Madrid, aseguran que todavía no saben exactamente a qué se dedicarán los 1.800 millones que les corresponden, pero lo que sea que llegue a Educación irá a parar a financiar gastos de personal.

Comisiones Obreras defiende, por una parte, la creación de una comisión de evaluación de esta financiación dentro de la Conferencia Sectorial de Educación que reúne al Ministerio y las consejerías. Al tiempo en que insiste en la necesidad de una bajada de ratios a 20 estudiantes para, por una parte, asegurar la situación sanitaria óptima, mientras, por otra, se garantiza una correcta atención al alumnado, sobre todo, a aquel que lo ha tenido más complicado en los últimos 18 meses.

Para que esta ratio se hubiese cumplido, habría sido necesaria la contratación de 47.000 docentes (la cifra, según sus cálculos, llegó a los 33.323. Para conseguirlo este año, tendrían que ser 58.884, de los cuales se han contratado a 21.439. El sindicato ha calculado que esta contratación supondría un desembolso para las arcas públicas de 3.241 millones de euros. Comisiones también reclama un aumento en la contratación de personal de administración y servicio de los centros educativos, que se ha mantenido prácticamente inalterado entre enero de 2020 y enero de 2021. Calculan una necesidad de unos 36.000 efectivos necesarios, con un coste en inversión de algo más de 1.000 millones más.

Estabilización

Además de que el sindicato cree que es necesario contratar a varias decenas de miles más de docentes, también apuesta por la estabilidad de este empleo. Una estabilidad que desde que se firmara el acuerdo con el último gobierno del PP y con UGT y CSIF, además del propio CCOO, no ha mejorado en sus cifras, que siguen rondando en 25% de interinidad en la educación. EL objetivo es que baje hasta el 8% y para ello, recordó

Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza durante la presentación del estudio, hay que esperar a ver qué sale del trámite parlamentario que tiene que pasar el proyecto de ley presentado al efecto.

En cualquier caso, CCOO ha hecho también los cálculos sobre la situación de interinidad en las diferentes comunidades. Cinco autonomías están por encima del 40% de la plantilla interina: Navarra (44,17%), Canarias, (43,01%), País Vasco (42,5%), Catalunya (41,44%) y La Rioja (41,08%). La mejor posicionada, Galicia, aunque lejos del objetivo del 8%, tiene una interinidad del 12,89%. En cualquier caso, el sindicato calcula que hay algo más de 145.000 docentes interinas e interinos en todo el país, un 29,10% del total. Deberían ser, si se cumpliera el porcentaje pactado con el Gobierno, pocos menos de 40.000. Haría falta, después del proceso de estabilización de este año y teniendo en cuenta las jubilaciones de los próximos cursos, estabilizar a 88.790 docentes. Y con estas cifras, García se sorprende de que en los últimos procesos de concurso oposición hayan quedado 3.816 plazas desiertas. Unas plazas que, en cualquier caso, van a seguir ocupando las y los interinos que venían haciéndolo hasta ahora.

Para García es necesario modificar el sistema de acceso a la función pública docente, entre otras cosas, para que no se queden estas plazas desiertas y no se terminen de estabilizar todas las que salen a concurso oposición. Una de las piezas clave de este proceso sería el de que las diferentes fases de las oposiciones no fueran eliminatorias. Según los cálculos del sindicato, en la primera ronda de las oposiciones de este año, el 87% de las y los aspirantes se quedaron fuera. Hay que decir que para las 28.200 plazas que salieron, había 215.000 aspirantes en todo el país.

CCOO ha analizado, explican, los procesos de 12 comunidades autónomas. En muchas de las especialidades que salían a concurso, la fase de concurso pierde todo el sentido, puesto que al pasar la fase de oposición, quedaron tantos o menos aspirantes como plaza posibles. Para el sindicato, esta situación socava los principios de mérito y capacidad establecidos para el acceso a la función pública docente. Según el informe presentado, solo para el 19% de las especialidades que salieron en la oferta de empleo público de este año había más de dos aspirantes a cada plaza en la segunda fase de la OPE, es decir, en el concurso. Entre las causas que encuentran a esta situación: demasiados aspirantes en cada tribunal, lo corto de los plazos impuestos por la Administración o el sistema eliminatorio.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Docentes, padres y el alumnado exigen enfermeras escolares para garantizar la seguridad en las aulas

La mayoría de los centros educativos no cuentan con enfermeras escolares lo que "obliga a los profesores a asumir funciones para las que no están preparados".

17-9-2021 | Agencia Europa Press

Docentes, padres y el alumnado exigen contar con enfermeras escolares en todos los centros para garantizar la seguridad en las aulas y con ello la continuidad lectiva, según se ha puesto de manifiesto durante el seminario web 'Segundo curso con pandemia en las aulas: experiencia previa, retos y objetivos', organizado por el Consejo General de Enfermería y el Instituto Superior de Formación Sanitaria (ISFOS).

"Sigue siendo esencial contar con enfermeras escolares en los centros, enfermeras que sean capaces de detectar un posible caso de contagio y activar el protocolo con conocimiento", ha expresado la vicepresidenta del Consejo General de Enfermería, Pilar Fernández. Además, ha añadido que estas mismas enfermeras pueden además coordinarse con los centros de Atención Primaria para organizar la vacunación de los alumnos dentro de las aulas y hacer un registro y seguimiento de la inmunización "que puede ser muy útil para el control de la pandemia".

Según se ha puesto de manifiesto durante el seminario, el hecho de que la mayoría de los centros educativos no cuenten con enfermeras escolares obliga a los profesores a asumir funciones para las que no están preparados. Más allá de la Covid-19, entre los alumnos hay muchos que padecen una enfermedad crónica (diabetes, asma, entre otras) y precisan de la administración de tratamientos durante el horario lectivo, un hecho al que se suma el día a día con caídas, picaduras y otro tipo de accidentes habituales.

Como ha explicado la enfermera escolar Paz Gatell Maza, del CEIP San Pío X de Majadahonda, "en aquellos centros donde hay enfermeras escolares, hemos sido las que lógicamente hemos asumido el rol de coordinadoras Covid, pero en aquellos donde no cuentan con nosotras lo ha hecho un miembro de la dirección del colegio y eso les ha generado no solo una carga de trabajo añadida sino muchas dudas sobre cómo actuar".

Así, ha reivindicado la labor "esencial" de las enfermeras escolares en el control de la pandemia en los centros educativos en los que se encuentran, porque saben cuándo un caso puede ser o no Covid y cómo actuar, poniendo en marcha el protocolo. "Eso hace que las clases no se vean interrumpidas con las idas y venidas de los profesores, por ejemplo. Nosotras acudimos a la clase, recogemos al alumno que se encuentra mal y evaluamos la situación. Ante un determinado malestar, un profesor no puede discernir entre una sospecha de Covid, un resfriado o algo que le ha sentado mal al alumno", ha explicado Gatell.

Esta enfermera ha abogado además por la vacunación frente al Covid-19 en las aulas. "Esto nos permitiría tener un mayor control de qué alumnos están inmunizados y hacer un seguimiento de los posibles efectos secundarios. Además, el registro de esos datos y su reporte a Salud Pública podría ser muy útil para el control de la pandemia".

PRESENCIALIDAD Y ORGANIZACIÓN

Por su parte, el director del CEIP Francisco de Goya de Almería, Pedro Jesús Ayala, presidente de la Asociación Andaluza de directores y directoras de Centros de Infantil, Primaria y Residencias Escolares (ASADIPRE) en esta provincia y vicepresidente a nivel autonómico, ha hecho hincapié en la importancia de mantener la presencialidad de los alumnos en los centros escolares. A su juicio, la presencialidad es "fundamental" porque permite la socialización desde edades tempranas y les enseña resolver los conflictos.

Por otro lado, ha pedido la presencia de enfermeras escolares "más allá de la pandemia". "En el día a día de nuestros centros tenemos alumnos que requieren medicación, puntual o crónica, otros que sufren caídas, y nosotros somos profesores, no sanitarios. Además, las enfermeras escolares desempeñan una labor educativa en el ámbito de la prevención y la adquisición de hábitos saludables muy importante", expresa.

Por otro lado, para la presidenta de la Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública (CODAPA), Leticia Vázquez Ferreira, "la enfermera escolar da seguridad a las familias". Vázquez ha explicado que contar con una enfermera escolar en el centro da seguridad a los padres y eso repercute en el buen funcionamiento del colegio. "Para nosotros es fundamental, ahora por la pandemia, pero ya era necesario antes y cuando esto pase lo seguirá siendo", ha remachado.

En cuanto a la visión de los alumnos, la sesión ha contado con Pedro Hernández, actualmente en la Universidad Complutense de Madrid y que el año pasado cursaba el bachillerato en el Colegio Base de Madrid. Para él, la presencia de una enfermera escolar el curso pasado fue clave, ya que proporcionaba información puntual sobre cuál era la situación del instituto, sabía cómo actuar ante un caso de sospecha y periódicamente se pasaba por las aulas para insistir y reforzar las medidas de prevención.

La pandemia aumenta la desigualdad educativa afectando más a los desfavorecidos, según un estudio

Las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación publican el informe 'Indicadores comentados del sistema educativo español 2021'

21-9-2021 | Agencia Europa Press

La pandemia de la Covid-19 ha impactado de forma muy negativa en el ámbito educativo aumentando las desigualdades y afectando particularmente a los estudiantes más desfavorecidos, según refleja en el informe 'Indicadores comentados del sistema educativo español 2021', de las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación.

El séptimo estudio de la serie recoge datos e indicadores sobre el sistema educativo español en 2021, a partir de fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales. Se divide en cinco bloques: las cifras de la educación en España; recursos educativos; resultados educativos; educación y mercado de trabajo; el contexto educativo durante la pandemia.

Asimismo, según han destacado los autores de la investigación, ésta obra incluye trece comentarios realizados por expertos nacionales e internacionales sobre distintos aspectos de la realidad educativa.

En concreto, en su comentario 'Garantizar una recuperación post-pandemia igualitaria', el director de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, analiza el impacto de la pandemia en los sistemas educativos a partir del informe de la Special Survey, 'The State of School Education-One year into the covid pandemic', realizado por la OCDE.

Schleicher apunta que los países que presentan un peor rendimiento educativo son los mismos que han perdido más días lectivos durante la pandemia. "Lo que esto significa es que esta crisis no se ha limitado a incrementar la desigualdad educativa dentro de cada país, sino que es probable que haya incrementado también la brecha de rendimiento entre países", sostiene.

REDUCIR LAS BRECHAS DE APRENDIZAJE

Los autores del informe señalan que la Special Survey (2021) muestra que, allí donde ha sido necesario el cierre de las escuelas, muchos países han realizado importantes esfuerzos para mitigar su impacto sobre los alumnos, las familias y los docentes, prestando por lo general especial atención a los grupos más marginales.

En este sentido, indican que el 71% de los países con datos comparables han empleado medidas correctoras para reducir las brechas de aprendizaje en Primaria; el 64% lo han hecho en las primeras etapas de Secundaria; y el 58% en la enseñanza Secundaria Superior.

Cerca de la mitad de los países han utilizado medidas especiales dirigidas a los alumnos desfavorecidos, mientras que en torno a un 30% se han centrado en las medidas dirigidas a inmigrantes, refugiados, minorías étnicas y grupos indígenas, han concretado.

En este contexto, han manifestado que a pesar de las medidas correctoras, los cierres de las escuelas, motivados por la covid-19, han afectado especialmente a los alumnos de entornos más desfavorecidos.

En el comentario firmado por Ludger Woessmann y su equipo, los autores dan cuenta del daño específico que la falta de apoyo docente ha provocado en los alumnos con bajo rendimiento. A partir de una encuesta aplicada en Alemania sobre el empleo del tiempo, el texto muestra cómo durante el cierre de las escuelas con motivo de la pandemia, el tiempo diario de aprendizaje se ha reducido a más de la mitad, pasando de 7,4 horas diarias antes de los cierres a 3,6 durante ese periodo.

"Esta reducción ha sido significativamente mayor en el caso de los alumnos con bajo rendimiento, que han sustituido en número no proporcional el tiempo de estudio por actividades que se consideran contraproducentes para el desarrollo de los niños -tales como los videojuegos y ver la televisión-, antes que por actividades beneficiosas como la lectura o el ejercicio físico", añaden desde las fundaciones.

Por otro lado, indican que la brecha de aprendizaje motivada por la covid-19 entre los alumnos con alto y con bajo rendimiento "no ha sido compensada por la actividad de los padres". Ya antes de los cierres de las escuelas, los padres de alumnos con bajo rendimiento pasaban menos tiempo estudiando con sus hijos que los padres de los alumnos con alto rendimiento (0,4 frente a 0,6 horas diarias).

"Dado que el incremento del tiempo invertido ha sido mayor en el caso de los padres de los alumnos con alto rendimiento (+0,6 frente a +0,5 horas), los cierres de las escuelas no han hecho sino exacerbar esa desigualdad en cuanto a la implicación parental. Tampoco las actividades escolares han compensado la brecha de aprendizaje entre unos y otros alumnos", han explicado.

Durante el cierre de las escuelas los recursos digitales se han convertido en imprescindibles de la enseñanza. Para Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE, es el momento de que los países aprendan de la pandemia para reconfigurar personas, espacios, tiempo y tecnología, y diseñar entornos educativos más efectivos y eficientes para crear un marco de igualdad para la innovación en las escuelas.

[Enlace al INFORME](#)

El Gobierno fija en 2023 el fin de los Grados de tres años en las universidades españolas

En el curso 2019/2020, según datos del Ministerio de Universidades recogidos por Europa Press, había un total de 3.880 grados, de los cuales 2.835 eran de 240 créditos; 107 de 300 créditos; 42 de 360 créditos; 872 dobles Grados y 24 grados de 180 créditos.

22-9-2021 | Agencia Europa Press

El Ministerio de Universidades fijará en 2023 el fin de los Grados de 180 créditos, es decir, de tres cursos de duración, en las universidades españolas, según el proyecto de Real Decreto por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Según establece el proyecto, adelantado por la SER y al que ha tenido acceso Europa Press, "las enseñanzas universitarias oficiales de Grado de 180 créditos ECTS que, a la entrada en vigor de este real decreto, tengan carácter oficial deberán solicitar una modificación de su plan de estudios para pasar éste a disponer de 240 créditos, en un plazo de dos años".

Asimismo, el texto añade que, "de forma excepcional", los estudiantes matriculados en estos Grados en la entrada en vigor del real decreto "podrán finalizar sus estudios con la duración iniciada en su plan de estudios".

De este modo, los estudios de Grados de tres años deberán convertirse en carreras universitarias de cuatro años en el año 2023. La aprobación de este texto podría fin al modelo conocido como '3 + 2', implantado por el exministro del PP José Ignacio Wert, en el que se articularon carreras de tres años de Grado más otros dos de Máster.

En el curso 2019/2020, según datos del Ministerio de Universidades recogidos por Europa Press, había un total de 3.880 grados, de los cuales 2.835 eran de 240 créditos; 107 de 300 créditos; 42 de 360 créditos; 872 dobles Grados y 24 grados de 180 créditos.

En la presentación del primer borrador del decreto, el secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón, aseguraba que "evidentemente esto era una excepción en el sistema universitario español" y que los Grados de tres años "daban lugar a una serie de problemas, fundamentalmente, académicos". A su juicio,

el escaso número de Grados de 180 créditos se debe a que "no cumplía el requisito de formación generalista que marca la Ley Orgánica de Universidades".

El proyecto de Real Decreto por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad aún debe pasar por el Consejo de Ministros.