

ÍNDICE

[La ley del silencio dentro y fuera del aula](#) **EL PAÍS**

[Las escuelas de Catalunya calificarán finalmente los suspensos como 'no assolit'](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación impulsa la FP Dual con más de 7.000 empresas y 12.000 alumnos, el doble que al comienzo de la legislatura](#) **EUROPA PRESS ANDALUCÍA**

[Cada vez más niños necesitan terapias de desarrollo del habla por las mascarillas](#) **EL DEBATE**

[Y la escuela funcionó](#) **EL PAÍS**

[Afrontar el acoso escolar](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Aumentan las quejas al Defensor del Pueblo por falta plazas educativas de 0 a 3 años debido a la "precarización"](#) **EUROPA PRESS**

[Entrenar fuerza en el aula: lo que los escolares necesitan para mejorar su salud](#) **ABC**

[De la guerra a un aula que nunca imaginaron](#) **EL PAÍS**

[Gabilondo propone al Gobierno que la EBAU pueda realizarse en fechas alternativas para quienes tienen Covid](#) **E. PRESS**

[¿Por qué el alumnado de la escuela pública ha perdido más aprendizaje en la pandemia? "Intentamos conectarnos más, pero tropezamos"](#) **EL PAÍS**

[Cambray y los sindicatos de profesores se reúnen este martes](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Alegría entrega la corbata de la Orden Civil de Alfonso X a las asociaciones de padres CEAPA y CONCAPA](#) **E. PRESS**

[El Gobierno trabaja ya en pasarelas para que los alumnos universitarios puedan convalidar sus estudios en la FP.](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El Gobierno crea una nueva especialización de FP en Instalación de Sistemas Conectados a Internet](#) **EUROPA PRESS**

[El Govern responde a la sentencia contra la inmersión con un nuevo decreto lingüístico](#) **ELDIARIO.es**

[¿Concierto educativo o cheque escolar?](#) **EL DEBATE**

[Desigualdades subsanables](#) **EL PAÍS**

[La Xunta propone un máster de ámbito estatal de dos años para los profesores de secundaria](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Presos de horarios escolares cuartelarios y obsoletos](#) **EL PAÍS**

[Casi medio millar de estudiantes y recién titulados de FP participan en Spainskills 2022](#) **EUROPA PRESS**

[Radiografía de la escolarización de 3.000 ucranios refugiados en España: la mitad cursa primaria y Cataluña acoge casi a un tercio](#) **EL PAÍS**

[El Senado aprueba la nueva Ley de la FP, con el único voto en contra del PP y la abstención de Vox y ERC](#) **E. PRESS**

[Luz verde a la nueva ley que generaliza la FP dual frente al elevado paro juvenil](#) **LA VANGUARDIA**

[Por qué esta ley de FP le puede dar de una vez por todas la vuelta al sistema formativo español](#) **ELDIARIO.es**

[Madrid vuelve a las políticas de Aguirre y reactiva un colegio concertado después de nueve años de parón](#) **EL PAÍS**

[El rechazo en la escuela: cuando no gustar al grupo se cronifica](#) **THE CONVERSATION**

[Un canon propio: la falta de referencias femeninas en clase de literatura](#) **THE CONVERSATION**

[Pilar Alegría quiere que la futura EBAU sea "más justa con los estudiantes"](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno trabaja para que universitarios puedan convalidar estudios en FP](#) **MAGISTERIO**

[Unificar la FP y adecuar los perfiles al mercado laboral, claves de la nueva ley](#) **MAGISTERIO**

[Sindicatos andaluces exigen reducir ratios para evitar el cierre de unidades educativas](#) **MAGISTERIO**

[Qué va a pasar con las y los menores ucranianos que están llegando a España](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Reconocimiento oficial a la labor de las asociaciones de madres y padres, algo que debe agradecerse y celebrarse](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Unesco 'jubila' el informe Delors y redibuja un nuevo horizonte para la educación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Una ley poco ecológica y menos aún, lógica](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La jornada escolar intensiva gana terreno con la pandemia](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL PAIS

La ley del silencio dentro y fuera del aula

El grupo Medac de enseñanza FP, fundado entre otros por Javier Imbroda, el actual consejero andaluz de Educación, impone cláusulas de confidencialidad a sus profesores, que denuncian prácticas laborales irregulares

JAVIER MARTÍN-ARROYO. Sevilla - 18 MAR 2022

Obtener testimonios sobre las condiciones laborales entre los profesores que trabajan en el grupo Medac, centrado en academias de Formación Profesional, es complicado por una sencilla razón: los trabajadores firman una cláusula de confidencialidad cuando acceden al puesto de trabajo, como si se tratara de una multinacional tecnológica que guarda grandes secretos. La consecuencia es que, estén en activo o hayan abandonado la empresa, tienen miedo a denunciar en público. “Estas cláusulas no se consideran lícitas salvo que afecten a la concurrencia mercantil de la empresa, y una de educación difícilmente puede tener esas cuestiones de concurrencia mercantil. La medida vulnera la libertad de expresión del trabajador como derecho fundamental, al que no puede renunciar”, argumenta Jesús Cruz Villalón, catedrático de Derecho del Trabajo en la Universidad de Sevilla. Medac rehúsa responder a este periódico sobre esta práctica y la situación laboral de sus trabajadores.

El grupo Medac no es una empresa pequeña. Fundada en 2010 entre otros por Javier Imbroda, consejero de Educación de Andalucía, cuenta con 700 empleados, está dedicada a la enseñanza por internet y tiene una fuerte implantación en España, con 41 centros en siete comunidades autónomas, 19 de ellos en Andalucía, y 10.000 alumnos que acuden a clase de manera presencial y a distancia. Medac se vendió el pasado septiembre al fondo de inversión estadounidense KKR por 200 millones, operación que multiplicó su valor por siete en solo tres años.

Las empresas privadas de FP han vivido una auténtica explosión en la última década, y han pasado de 22.000 alumnos a 250.000, según las cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En el caso de Medac, la plantilla está formada principalmente por profesores jóvenes contratados por horas y cuyo objetivo es ingresar algún día en la educación pública. Las denuncias por las condiciones laborales se multiplican, según los sindicatos.

Las primeras quejas por las condiciones laborales de la plantilla de Medac brotaron el pasado verano a través del sindicato Confederación General del Trabajo (CGT), cuya denuncia provocó que la empresa aumentara el número de profesores titulares contratados. Desde entonces, cada centro cuenta con un docente titular por titulación, que este curso ha tenido que elaborar las programaciones didácticas de todas las asignaturas de cada ciclo, aunque no domine la materia en cuestión, para evitar problemas ulteriores. “Si son 8 o 10 personas las que imparten clase en un ciclo, solo hay una nombrada como profesor titular que se encarga de todo este trabajo”, precisa Nadia Bouadi, secretaria de Comunicación de la CGT. La red de centros incluye titulaciones como Auxiliar de Enfermería, Informática, Dietética y Nutrición o Deporte, que suelen constar de dos cursos y unas 13 asignaturas.

Los profesores tienen contratos por horas —con un máximo de 27—, pero desconocen el precio estipulado por hora porque los salarios bailan sin una pauta fija y transparente. “Cada vez que un trabajador comienza a pedir revisiones de nóminas o explicaciones, deja de ser bien visto en la empresa y finalmente es despedido, como hemos visto en reiteradas ocasiones”, denuncia Daniel Lozano, de UGT, sindicato que ha ganado un primer juicio contra el grupo por despido improcedente.

“No tengo miedo a perder mi trabajo por hablar con la prensa, sino a que me denuncien en los tribunales”, confiesa Cristina (nombre ficticio), profesora de FP, que denuncia que trabaja gratis una parte de su jornada laboral, como la mayoría de los profesores contratados por Medac, porque la empresa solo paga las horas lectivas. El resto —tutorías, programaciones didácticas, evaluaciones y claustros— las desempeña de manera no remunerada. “Con mi contrato de 21 horas, trabajaba 40 para preparar las clases, las tutorías y grabar datos. Te das cuenta de que el sueldo de 940 euros no compensa”, rubrica otro docente que también reclama anonimato a pesar de que abandonó la firma el pasado verano.

La decena de profesores y exprofesores entrevistados por este diario coinciden en censurar que solo un profesor por cada ciclo tiene la condición de titular y el resto son adjuntos pese a que ejercen funciones de titular y dan clase solos en el aula. Los docentes titulares cobran 23.335 euros brutos al año y los adjuntos, 19.536, según fija el convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada. Esta norma establece que los profesores adjuntos “colaboran con el profesor titular en el desarrollo de los programas, bajo las directrices y orientación del profesor titular”.

La compañía publicita en su página web que su cultura empresarial está basada en “la solidaridad y la empatía”, así como que sus equipos docentes y alumnos tienen “sangre azul”. Varios profesores aseguran que de puertas adentro “se infantiliza” al docente: “En las reuniones de dos horas utilizan la técnica del sándwich por la que te alaban, te regañan con frases como ‘Esto no se puede permitir’ y finalmente te suben el ánimo. Crees que eres un alumno y te sientes mal, a pesar de que haces bien tu trabajo”, explica uno de ellos.



Al margen de la Inspección de Trabajo que fiscaliza los contratos de los docentes si reciben denuncias, la Inspección Educativa de la Junta de Andalucía ha evaluado 292 centros privados de FP los últimos tres años, según un portavoz de la Consejería de Educación. Varios inspectores censuran que estas actuaciones se limitan a verificar las atribuciones docentes y no analizan cómo se evalúa y programa en los centros privados, porque así lo ordena el plan de actuación. Imbroda fue socio de Medac hasta que salió elegido diputado por Ciudadanos en 2018, cuando vendió sus acciones (29% del total) por 8,6 millones de euros.

La expansión de Medac se completa con la Universidad Tecnológica del Atlántico-Mediterráneo (UTEMED), por internet y con sede en Málaga, cuyo anteproyecto aprobó la Junta andaluza hace un mes pese al informe contrario de los técnicos del Ministerio de Universidades. El informe resaltaba “las dudas sobre su sostenibilidad económica, la imposibilidad de garantizar prácticas obligatorias externas y la deficiente planificación del profesorado”. Sin embargo, la universidad privada obtuvo el visto bueno del Gobierno andaluz para echar a andar.

El pasado verano se celebraron elecciones en Medac para elegir los comités de empresa y delegados de centro, pero no fueron convocados los sindicatos porque se presentaron listas de trabajadores, a los que las centrales acusan de ser afines a Medac. Este diario ha contactado con cinco sedes de la compañía para hablar con los delegados del comité de empresa y solo obtuvo respuesta de Miguel Ángel López, del centro de Granada, que se limitó a derivar la llamada al departamento de comunicación y *marketing* de la empresa. Antes de colgar, comentó: “Se escuchan sugerencias para pasar de fijos discontinuos a indefinidos, pero estamos negociando”.

Tras la negativa de Medac a dar explicaciones a este diario por las denuncias de irregularidades laborales, la empresa ha remitido un correo electrónico a todos los profesores para evitar filtraciones: “Os recordamos que siempre que algún medio de comunicación, periodista o empresa externa se ponga en contacto con vosotros, tenéis a vuestra disposición el correo de comunicación o *marketing*, donde debéis enviar todas estas peticiones”, reza el aviso.

“Cuadrar el número de aprobados y suspensos”

Las denuncias de los docentes también aluden a la calidad de la enseñanza impartida en Medac: las direcciones de los centros presionan a los profesores para “cuadrar” el número óptimo de aprobados y suspensos que la empresa considera, según sus denuncias, al margen del nivel real de pericia y conocimiento de los alumnos. “Algunos profesores ponemos las notas que realmente consideramos oportunas y nos da igual lo que nos digan. A pesar de las presiones nos mantenemos firmes, pero somos muy pocos los que no pasamos por el aro en claustros”, relata una profesora que reclama no ser identificada.

“El alumnado desconoce esto y la verdad es que, por nuestra propia seguridad, lo preferimos, pues los padres nos comerían en las mentorías. Ya lo intuyen y en ocasiones nos cuesta grandes problemas”, añade. Las direcciones de varios centros ordenaron dejar de puntuar las prácticas y los trabajos —como se hacía antaño— hasta las evaluaciones trimestrales, para así poder decidir en el claustro las calificaciones que Medac considera ideales, en base al método de puntuación denominado de la campana de Gauss, que fija unos parámetros de calificaciones.

El sindicato CGT resume así cómo se efectúan las tres evaluaciones anuales: “No puede haber muchos notables ni tampoco sobresalientes —todo equilibrado—, independientemente de cuál haya sido en realidad el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y de los resultados obtenidos en sus pruebas [...] No todo el mundo puede suspender, ya que supondría perder clientes; no todo el alumnado puede sacar buenas notas, porque hay que mantener el prestigio de que allí no se regalan los títulos; en el primer trimestre, mano dura y en junio obra el milagro y ahí sí que aprueban todos y son lanzados al mercado laboral”. Hasta el año pasado, Medac pagaba 50 euros a los profesores por cada alumno de FP al que lograban vender los másteres que ofertan, para así retener a los estudiantes un año más.

el Periódico de Catalunya

Las escuelas de Catalunya calificarán finalmente los suspensos como 'no assolit' (no logrado)

Montse Baraza. Barcelona 18 de marzo del 2022

En plena cadena de huelgas de los profesores catalanes, la Conselleria d'Educació ha corregido el sistema de evaluación, uno de los asuntos más polémicos del nuevo currículum educativo de primaria y ESO que entrará en vigor el curso 2022-23 en aplicación de la Lomloe. El proyecto del departamento que dirige Josep González-Cambray pretendía variar la denominación del suspenso. Se quería denominarlo “*en procés d'assoliment*”, pero finalmente se mantendrá el actual, “*no assolit*”.

Educació ha cambiado de criterio tras recibir las aportaciones de los centros educativos a su primera propuesta, que le apuntaron que el "no assolit" era "más informativo" de cara a las familias. El documento contempla que las familias recibirán un informe trimestral, como hasta ahora, con las calificaciones basadas en niveles de 'assoliment' y con un informe cualitativo de la evolución del alumno. No será solo una nota.

La rectificación ha sido comunicada este viernes por la secretaria de Transformación Educativa, Núria Mora, y el director general de Innovación, Investigación y Cultura Digital, Joan Cuevas, en una rueda de prensa en la que han presentado los borradores definitivos de los nuevos currículums de primaria, ESO y también de Bachillerato, que han sido enviados esta misma mañana a los centros educativos.

En el caso del borrador de Primaria y ESO, se han recibido 850 alegaciones de centros, entidades, agentes sociales y personas a título individual. Entre las aportaciones que han quedado recogidas en el documento, figura que, en 4º de ESO, se mantienen las optativas que hay actualmente, con lo cual se mantienen Filosofía y Tecnología. En primaria, los centros tendrán 945 horas de gestión autónoma (4,5 por semana), que se han obtenido de reducir proporcionalmente un 15% todas las materias. En la ESO, esas horas serán 560 (420 de 1º a 3º de ESO y 140 en 4º de ESO).

El nuevo Bachillerato, en septiembre

En cuanto al Bachillerato, sobre el que los centros aún no sabían nada oficialmente y por ello estaban inquietos y molestos, Educació ha confirmado que el modelo competencial se empezará a aplicar este próximo septiembre en 1º, con la vista puesta en la Selectividad de 2024, que ya será competencial. Como ya avanzó EL PERIÓDICO, en 1º de Bachillerato habrá, a partir del curso que viene, más horas semanales (9) de materias optativas en detrimento de las horas de materias comunes (12) y de modalidad (9). Asimismo, y en aplicación de la Lomloe, desaparece Ciencias del Mundo Contemporáneo como material común y Electrotecnia, como materia de modalidad.

Educació dará a los centros flexibilidad en cuanto a las optativas de Bachillerato (una anual y dos trimestrales). Así, durante los próximos tres cursos las optativas trimestrales podrán ser anuales. Al final de este periodo, ya tendrán que estar ajustadas al currículum.

Mora ha insistido en el asunto de la flexibilidad para aplicar los currículums. En Bachillerato, la flexibilidad está limitada a las materias optativas. Por lo demás, los centros deberán empezar a desarrollar el Bachillerato por competencias a partir de este próximo curso 2022-23.

En cuanto a los centros de primaria y secundaria, Mora ha incidido en lo anunciado por Cambray en su carta a los docentes: tendrán tres años para implementar los nuevos currículums, pero podrán gestionar esos tiempos. De forma que si el curso que viene algún centro decide no aplicar el currículum, no pasará nada, podrá hacerlo, como también aclaró el 'conseller'. Pero para el curso 2024-25 todos los centros educativos de Catalunya deberán estar ya aplicando los nuevos currículums. En este sentido, Mora y Cuevas se han mostrado optimistas porque desde 2017, unos 1.600 centros públicos --más de la mitad de los que hay en Catalunya-- se han formado en programas de innovación pedagógica, por lo que les será fácil desarrollar los currículums. A la otra mitad, Educación les acompañará en el proceso.

europapress.es **ANDALUCÍA**

Educación impulsa la FP Dual con más de 7.000 empresas y 12.000 alumnos, el doble que al comienzo de la legislatura

La secretaria general de Educación y FP participa en la presentación de dos estudios sobre la Formación Profesional Dual

Viernes, 18 de marzo de 2022

La Formación Profesional Dual andaluza ha duplicado desde el inicio de la legislatura el número de empresas implicadas en esta modalidad de enseñanza, en la que el aprendizaje se realiza tanto en los centros docentes como en empresas cuya actividad está relacionada con el perfil profesional, es decir, se ha incrementado de 3.200 en el curso 2018-19 a más de 7.000 empresas en el actual. Así lo ha asegurado la secretaria general Educación y FP de la Consejería de Educación y Deporte, Olaia Abadía, en la presentación de los estudios 'Diagnóstico de la FP Dual en Andalucía 2013-2020' y 'Datos y Cifras de la FP Dual en Andalucía (2013-2020)' elaborados por la Universidad de Granada y CaixaBank Dualiza.

Durante su intervención, Abadía ha destacado que actualmente la modalidad dual se conforma como una fórmula de éxito tanto para el tejido empresarial como para el alumnado que se forma a través de esta. "Esta sinergia entre alumnado-empresa es a su vez motor de la evolución, transformación y modernización de las empresas y entidades que colaboran en los proyectos de dual."

Igualmente, Olaia Abadía ha informado de que Andalucía cuenta este curso con 659 proyectos de FP Dual, lo que supone 79 más respecto al anterior. Además, casi 12.000 alumnos y alumnas pueden estudiar esta modalidad en Andalucía, 6.000 más que hace tres años. En este sentido, la secretaria general ha resaltado los valores de esta formación dual, que "no solo ofrece un aprendizaje vinculado al tejido productivo de cada



entorno, sino que aumenta la motivación del alumnado, y añade eficiencia a los procesos de selección de personal para las empresas”.

Además, ha valorado "la importancia que tiene esta fórmula de colaboración entre la formación reglada en Andalucía y el mundo de las empresas, porque el mundo del trabajo conecta cada vez más el empleo con la formación, lo que hace necesario que además de formar a los jóvenes en materias que tienen futuro, haya un compromiso con la formación que demandan las empresas”.

Asimismo, la secretaria general se ha referido a actuaciones coordinadas por la Consejería para fomentar e impulsar la FP Dual, como que este curso, por primera vez, todo el alumnado participante en los nuevos proyectos recibirá una beca por parte de las empresas, la ampliación de la plantilla de los prospectores o la implantación de un proyecto piloto dual en el ciclo de Transporte y Logística en el IES Cristóbal de Monroy de Alcalá de Guadaíra (Sevilla) siguiendo el modelo de la FP Dual alemana, y con la posibilidad de que el alumnado obtenga doble titulación en Andalucía y Alemania. Este proyecto se encuentra enmarcado dentro de un acuerdo de colaboración que la Consejería de Educación y Deporte tiene con el Ministerio de la Baja Sajonia.

Sobre los estudios, Olaia Abadía ha comentado que estos documentos han reflejado la alta satisfacción con el modelo dual andaluz de todos los colectivos encuestados. Y también que el valor añadido que la dual aporta al alumnado hace referencia no solo a su motivación sino además al nivel competencial que alcanza. En el caso del profesorado el valor que añade tiene que ver con su recualificación y actualización y para el contexto empresarial la FP Dual mejora la profesionalización sectorial, y permite generar en el alumnado que forma la denominada “cultura de empresa”. Asimismo, existe una elevada fidelización entre los centros educativos y las empresas colaboradoras así como una mejora de la red de contactos que el centro mantiene con las empresas del entorno, “todo ello gracias a la FP Dual”, ha dicho.

Por su parte, el director territorial de CaixaBank en Andalucía Oriental, Juan Ignacio Zafra, ha destacado la importancia de impulsar “este tipo de investigaciones que contribuyen a aportar claridad sobre cómo se encuentra nuestro sistema de FP, en este caso de dual, y qué evolución ha tenido desde su implantación; para que las futuras decisiones de mejora tengan los mejores datos posibles con los que implementar cambios”.

Además, ha subrayado que en esta década se crearán casi diez millones de empleos, según el Observatorio de la FP, por lo que esta modalidad educativa “se perfila como clave para poder formar a todos esos profesionales del mañana y aumentar las capacidades de quienes ya se encuentran en el mercado laboral. Por todo eso vemos claro que tener estudios como los que presentamos hoy son clave para poder adelantarnos a esas necesidades futuras”, ha trasladado.

Impulsar la FP

Olaia Abadía también ha hecho referencia a la apuesta de la Consejería por la Formación Profesional que se ha materializado en una amplia oferta este curso con 151.231 plazas de nuevo ingreso de FP, alrededor de 16.000 plazas más que el curso anterior. “Nunca en la historia se han ofertado más plazas de FP en Andalucía, como demuestran las cifras”.

“Nuestro reto es el de modernizar la FP Andaluza y convertirla en una formación de calidad, flexible y especializada encaminada a mejorar el nivel de cualificación y empleabilidad de los jóvenes andaluces, dando cobertura a las necesidades de los sectores emergentes”, ha recalado la secretaria general.

Por ello, el 60 por ciento de la oferta de las enseñanzas está asociada a las familias profesionales vinculadas a sectores emergentes de empleo ligados con el territorio: Comercio y Marketing ligada a la logística; Energía y Agua; Informática y Telecomunicaciones, Sanitaria ligada a biofarmacia y productos médicos avanzados y sectores emergentes de la industria como Big Data o Inteligencia artificial.

También este curso se han ofertado 62 cursos de especialización dirigidos a especializar al alumnado ya titulados en determinadas áreas de competencia, la mayor oferta de cursos de especialización de todas las CCAA españolas y se han puesto en marcha 159 aulas de emprendimiento, 76 de tecnología aplicada y 92 aulas bilingües. Todo ello se traduce en una oferta de FP novedosa, equilibrada, competitiva e internacionalizada.

Además, como novedad, por primera vez, uno de los ciclos en modalidad a distancia es completamente en Dual y en oferta completa, en Almería, el ciclo de Grado Superior de Administración de Sistemas Informáticos en Red.

Todas estas actuaciones forman parte de una estrategia que tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades de los sectores productivos emergentes y del tejido social, de forma que se consiga disminuir la elevada tasa de paro juvenil y paliar la tasa de abandono temprano.

EL DEBATE

Cada vez más niños necesitan terapias de desarrollo del habla por las mascarillas

Se ha producido un incremento de pacientes de manera progresiva desde mayo de 2020

María Fernández. Madrid 19/03/2022

El uso de la mascarilla y las restricciones causadas por la COVID-19 ha aumentado un 20 % el número de primeras consultas por problemas en el desarrollo del habla de los niños, según han podido constatar los pediatras y logopedas de HM Hospitales.

No obstante, no son los únicos damnificados. Se ha observado también un incremento del 50 % del número de casos de disfonía entre los adultos que utilizan la voz como herramienta de trabajo, como por ejemplo los maestros.

Se trata de trastornos que no resultan graves y pueden reconducirse, pero requieren terapia y el apoyo de los especialistas para evitar complicaciones mayores.

Esta es una de las consecuencias insospechadas de la pandemia y que ha sido detectada en el seno del Grupo gracias a la labor de vigilancia y observación que se hace desde los servicios de Pediatría y Logopedia.

Del mismo modo, el trabajo multidisciplinar y de forma coordinada que se realiza en HM Hospitales ha permitido la detección precoz de esta realidad. Además, al hacer pública esta información se persigue que los ciudadanos, que puedan detectar estos problemas en el desarrollo del habla en los más pequeños o el aumento de la disfonía en los adultos, puedan acudir a los especialistas para revertir la situación.

Este incremento de pacientes se ha producido de manera progresiva desde mayo de 2020. La doctora Sita Pastor, del Servicio de Logopedia y Terapia miofuncional del Hospital HM Nens de Barcelona, explica que «las dificultades que estamos observando en el desarrollo del habla de los niños es una consecuencia directa de las especiales circunstancias que nos ha obligado a vivir la pandemia.

El uso de la mascarilla está impidiendo que los pequeños que se encuentran inmersos en pleno proceso evolutivo del habla puedan imitar los movimientos de los labios y los sonidos que escuchan, algo que resulta fundamental a la hora de construir el lenguaje».

Sin embargo, la mascarilla no es la única causa de esta problemática. También tiene mucho que ver la falta de socialización. La responsable del Servicio de Logopedia del Hospital Universitario HM Torrelodones, Mónica Navarro, afirma que «la menor interacción con otros niños y adultos ajenos a la burbuja de convivencia ha reducido notablemente la presión social, es decir, la necesidad de hablar y comunicarse».

La doctora Pastor señala que «nos estamos encontrando con problemas en el área del lenguaje y la expresión como la dislalia –dificultades de pronunciación-, la construcción de palabras y la creación de oraciones, lo que afecta directamente a la lectoescritura, dificultando la comprensión lectora».

La mayoría de los niños que acuden a la consulta del especialista en busca de diagnóstico y apoyo tienen entre dos y cinco años, lo que para Pastor «es lógico porque son los que cuando empezó la pandemia se encontraban en pleno proceso evolutivo del habla, que finaliza a los 4 años».

Profesionales con trastornos en la voz

Los niños no son los únicos que se están viendo afectados por el uso de la mascarilla, pues también se ha observado un incremento del número de adultos que acuden al especialista por sufrir complicaciones a la hora de hablar.

Se ha experimentado alrededor de un 50 % más de casos de disfonía –la pérdida del timbre habitual debido a un trastorno funcional u orgánico de la laringe– entre los profesionales que utilizan la voz como herramienta de trabajo como profesores, monitores, teleoperadores, recepcionistas, etc. Las principales causas de esta irregularidad son nódulos o pólipos, que deben tratarse adecuadamente para evitar posteriores complicaciones.

Mónica Navarro indica que es «un trastorno que repercute mucho en el día a día de las personas que lo sufren, pues comporta una notable incapacidad. De hecho, la mayoría se ven obligadas a coger la baja laboral».

Problemas por el uso de las mascarillas

Tanto en el caso de los niños como en el de los adultos, los problemas derivados del uso de la mascarilla no revisten gravedad y pueden solucionarse con el apoyo del logopeda y la realización de la terapia adecuada. La duración del tratamiento depende del paciente y de tipo de problema que se presenta, por lo que adquiere mucha importancia el recibir una atención personalizada.

EL PAIS OPINIÓN

Y la escuela funcionó

Los centros educativos no solo han actuado como dique de contención, han permitido una recuperación parcial de la pérdida de aprendizaje que había supuesto el confinamiento

AINARA ZUBILLAGA / LUCAS GORTAZAR. 19 MAR 2022



Hace ahora dos años, más del 90% de la población escolar mundial experimentó un cierre de escuelas y universidades jamás visto. Cuando la escuela cerró, la pandemia cayó sobre nuestros hombros, colocándonos en una situación tan inédita como histórica. Ni el diseño de investigación más ambicioso hubiera podido prever una situación similar, que permitiese a corto, medio y largo plazo validar tantas hipótesis como interrogantes distópicos de una novela de Philip K. Dick. De todos ellos, una pregunta alzaba la voz por encima del resto: ¿y esto, cómo afectará al aprendizaje?

Hoy, tras tres meses de confinamiento y casi dos cursos después, estudiantes y profesores empezamos a tener respuestas. Los informes publicados por Esade EcPol y la Fundación Cotec arrojan los primeros y únicos datos en España sobre cuánto dejaron de aprender los alumnos en el primer año de pandemia de la covid-19, y analizan qué respuestas, en términos de políticas públicas, se han puesto en marcha para afrontar la pérdida de aprendizaje. A pesar de recoger solo los datos del País Vasco, la similitud de políticas de cierre y reapertura escolar aplicada en todas las comunidades autónomas (junto con el hecho de que investigaciones de otros países muestran que las reaberturas parecen paliar, al menos parcialmente, los efectos del confinamiento en términos de aprendizaje) nos hace pensar de manera razonable que la magnitud de la pérdida de aprendizaje fue similar en el resto de los territorios.

Si tras aquella situación de enseñanza remota de emergencia, tratamos de buscar lecciones aprendidas derivadas de aquellos meses de confinamiento, la experiencia y la visión calmada que ofrece el paso de estos dos años, junto con los datos, nos permiten ahora extraer algunas reflexiones en términos de políticas públicas.

En primer lugar, y quizás la más importante, la escuela presencial es esencial. La primera gran política para afrontar la pérdida de aprendizaje ha sido y es, de manera indiscutible, la reapertura de las escuelas. Aunque los datos evidencian una pérdida de aprendizaje significativa, su magnitud es menor a la encontrada en otros países —aproximadamente la mitad— durante el confinamiento. Uno de los principales motivos lo tenemos en el hecho de que España sea de los países con una política de reapertura de las escuelas más exitosa —el cuarto país de la OCDE que más días ha tenido las escuelas abiertas—, con una apuesta clara por la presencialidad. La escuela ha funcionado, y no solo ha actuado como dique de contención, sino que además ha permitido una recuperación parcial de la pérdida de aprendizaje que había supuesto el confinamiento.

Pero además de abrir las escuelas, ¿qué más se ha hecho? Las medidas que han puesto en marcha las comunidades autónomas recogen buenas iniciativas específicas, pero con ausencia de visión estratégica y global. Es preciso articular una estrategia post-covid para la recuperación de aprendizaje, que combine el diseño de programas específicos con políticas educativas de mayor complejidad y alcance: elaborar un diagnóstico de la situación —es significativo que los únicos datos disponibles en todo el país sean los que ha recogido el País Vasco—; programas que permitan intervenciones específicas en colectivos prioritarios —el programa nacional de tutorías del Reino Unido es un buen ejemplo de ello—; iniciativas que promuevan prácticas inclusivas en los centros que flexibilicen metodologías, evaluación, currículum, agrupamientos, tecnologías, etc.; políticas de formación del profesorado que favorezcan el replicado de buenas prácticas y el trabajo en red; acciones de evaluación y monitorización de medidas —el Gobierno holandés, por ejemplo, acompaña el despliegue de programas de recuperación con un estudio sobre su eficacia—, o el diseño de una buena política de alianzas que integre el diseño de políticas públicas multisectoriales.

Y por último, la pérdida de aprendizaje va acompañada de impactos en la dimensión socioemocional del alumnado. Los datos del País Vasco permiten relacionar por primera vez pérdida de aprendizaje con deterioro del bienestar socioemocional del alumnado. Este vínculo tiene también implicaciones para las políticas públicas, que deben marcar una tendencia clara por incluir aspectos socioemocionales del aprendizaje en sus programas: las recetas que separan una y otra dimensión pueden ser menos efectivas. En el contexto pospandémico, abordar la dimensión socioemocional implica también que estamos atendiendo las necesidades académicas del alumnado.

La pandemia visibilizó el valor añadido de la escuela, y las implicaciones cuando esta desaparece. Ahora los datos confirman la gran lección del confinamiento. Y confirman que España lo ha hecho bien: el trabajo de centros, profesores y familias tiene sus resultados. Ahora hay que completar y reforzar lo conseguido, articulando políticas que permitan no solo cubrir las carencias que se han identificado, sino que posibiliten un abordaje completo, multidimensional y ambicioso contra la pérdida de aprendizaje, que integre las buenas iniciativas que se están desarrollando en una estrategia global que coloque la desigualdad en el centro de las políticas públicas.

Ainara Zubillaga es directora de Educación y Formación de la Fundación Cotec para la innovación, y Lucas Gortazar es director de Educación de Esade EcPol.

Este periódico se hacía eco días atrás de un supuesto acoso escolar a una alumna de un instituto santiagués, denunciado por los padres, y que los responsables del centro reducían a “conductas inadecuadas”.

Y lo cierto es que muy probablemente ambas partes se perciban a sí mismas en posesión de la verdad. Contradicción solo aparente por cuanto las valoraciones en uno y otro caso parten de percepciones de muy distinto origen, aunque igual de legítimas. Mientras alumna y padres lo enjuician desde una visión en la que prima lo emocional y la directa afectación, el colegio, con la frialdad de los protocolos en vigor, deduce desde una lógica estadística huérfana de toda empatía que la imputación de acoso excede en su calificación.

Ocurre, sin embargo, que la aplicación de los protocolos, por más intencionados y efectivos que resulten (Noruega con el exitoso programa Dan Olweus de tan amplio seguimiento internacional, y Finlandia con el no menos efectivo KiVa, con sus novedosas aportaciones sobre los testigos de los hechos), no son otra cosa que el ilusorio intento de poner las puertas de la racionalidad al inabarcable campo de las sensaciones, que son las que en esencia determinan la necesaria implantación de aquéllas.

Pero lo sustancial, el mal a atajar es siempre la situación de prepotencia –sea acoso, conducta inadecuada, persecución– de los acosadores cuyas actuaciones generan tan inmerecidas como negativas consecuencias para la víctima que las padece, perdurables tantas veces a lo largo de toda una vida. Y es justamente la imprevisibilidad de las consecuencias que el acoso genera en la víctima el que determina que toda diligencia resulte escasa en el esfuerzo por desterrar estas prácticas.

Un informe de Amnistía Internacional realizado hace un lustro en las comunidades autónomas de Galicia y Extremadura, ya recordado aquí en anterior ocasión de una más dramática consecuencia, reconoce no sólo la imperfección de los métodos establecidos por las autoridades académicas para combatir la lacra, sino incluso las lagunas que dichos protocolos presentan para su plena efectividad; cuando no, con mayor gravedad, el también manifiesto y reconocido por sus protagonistas intento de minusvaloración u ocultamiento de estas situaciones en razón del esperable desprestigio que estos sucesos suponen para el centro aludido.

De lo relatado en el informe de AI cabe deducir la inaceptable vigencia de la idea que pervive en los claustros docentes de que cada caso de acoso escolar supone un baldón para el centro, lo que invitaría a silenciarlo. Y aunque existen otras no menos relevantes causas que dificultan atajar de raíz el problema, sólo en la medida en que profesores, alumnos y padres sean conscientes de la imprevisibilidad del fenómeno y, por ello mismo, de su no descartable presencia efectiva en cualquier centro de educación será posible acabar con tan paralizante estigmatización a la hora de afrontarlo.

Ningún centro está a salvo del acoso en sus aulas. Pero ningún claustro puede adocenarse en la complacencia de una estadística mientras uno solo de sus alumnos sea susceptible de convertirse en víctima.

europapress.es

Aumentan las quejas al Defensor del Pueblo por falta plazas educativas de 0 a 3 años debido a la "precarización"

También ha recibido reclamaciones por la "insuficiente oferta de plazas de formación profesional en centros públicos"

MADRID, 19 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo, observa un incremento del número de quejas sobre escolarización de alumnos en el primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años). "Este problema, que antes estaba presente de una manera más puntual, actualmente tiende a aumentar y a agravarse por la precarización creciente de la situación social y económica de las familias", advierte en su Informe anual, correspondiente a 2021.

Según la institución, las quejas recibidas se deben a dos motivos fundamentales: por un lado, la actual situación de crisis económica, que ha llevado a las familias a dejar de requerir dicho servicio de atención socioeducativa en los centros privados, y por otro, la inexistencia de oferta educativa, tanto pública como privada, en su localidad de residencia.

"Resulta imprescindible para facilitar la incorporación de los padres a la vida laboral que las administraciones implicadas asuman el compromiso de ampliar la oferta pública de estos servicios educativos para avanzar en la conciliación de la vida laboral y familiar, especialmente en las zonas rurales en las que el sistema público tiene un mayor peso que el privado debido al retraimiento de la oferta privada", considera el Defensor.

La institución, dada la trascendencia del asunto para "muchas familias afectadas por la falta de plazas escolares en sus municipios de residencia", considera "imprescindible en defensa de la escuela pública que (...) las distintas administraciones coordinen sus actuaciones, en sus respectivos ámbitos de competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en la Ley Orgánica de Educación".

INSUFICIENTES PLAZAS PÚBLICAS DE FP

Por otro lado, el Defensor se refiere en su Informe a la "insuficiente oferta de plazas de formación profesional en centros públicos", subrayando como "única solución posible" establecer "una adecuada planificación de la

oferta pública que permita dar respuesta a una demanda que en las últimas décadas ha ido aumentando de forma considerable". "Este asunto merece toda la atención de esta institución", asevera.

El Defensor del Pueblo asegura que desde hace años viene realizando actuaciones ante las quejas de los ciudadanos que trasladan su preocupación ante la insuficiente oferta de puestos escolares de formación profesional en centros sostenidos con fondos públicos.

Si bien admite que se ha producido un aumento del número total de plazas ofertadas en los últimos cursos académicos, también considera que "este incremento no ha sido suficiente para atender la creciente demanda existente", lo que aumenta el riesgo de abandono del sistema educativo y así de exclusión social, cuando los estudiantes no pueden realizar estos estudios en el sector privado por falta de becas y ayudas.

En el mes de septiembre, tras conocer los datos publicados en diferentes medios de comunicación sobre el número de alumnos no admitidos en estas enseñanzas profesionales, el Defensor inició de oficio una actuación ante la Generalitat de Cataluña y la Comunidad de Madrid, al objeto de poder disponer de datos oficiales sobre los resultados del proceso de admisión de alumnos en ciclos formativos, y conocer las previsiones realizadas para adecuar a corto y medio plazo la oferta de plazas de formación profesional a esta creciente demanda, así como de conocer el alcance del sistema de becas para el estudio de formación profesional en centros privados autorizados.

Según el Defensor, ambas administraciones coinciden en que, tradicionalmente hay ciclos formativos muy demandados, pero con menor índice de inserción laboral, contrariamente a lo que ocurre en otros ciclos, sobre todo del sector industrial, con un alto grado de inserción laboral donde quedan plazas vacantes.

Para la institución, eso exige "revisar periódicamente la oferta educativa de formación profesional, atendiendo básicamente a criterios y variables tanto de demanda como de inserción laboral y características de los centros educativos".



Entrenar fuerza en el aula: lo que los escolares necesitan para mejorar su salud

Una investigación, liderada por la Universidad de Granada, asegura que los ejercicios de fortalecimiento muscular y óseo, realizados al menos 3 días por semana dentro del contexto escolar, pueden mejorar el desarrollo de la aptitud muscular en los menores

S.F. 20/03/2022

Un estudio internacional liderado por la Universidad de Granada (UGR), en colaboración con la Universidad Pública de Navarra y el College of New Jersey, de los Estados Unidos, ha demostrado que los centros educativos pueden ser espacios adecuados para mejorar la fuerza muscular de los niños y niñas, mejorando así su salud presente y futura.

Este estudio tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática y metanálisis para «investigar la eficacia de intervenciones de ejercicio físico en contexto escolar, basadas principalmente en el entrenamiento de la fuerza muscular, en niñas y niños menores de 13 años».

El estudio ha sido publicado recientemente en la revista científica 'European Journal of Sport Science', liderado por Emilio Villa González, perteneciente al Grupo de Investigación Profith y al departamento de Educación Física y Deportiva de la UGR.

Según ha detallado la UGR en una nota, la reciente actualización de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2020 recomienda que los niños y niñas en edad escolar participen en al menos un promedio de 60 minutos de actividad física semanal de intensidad moderada a vigorosa, incluyendo aquí ejercicios de intensidad vigorosa mediante actividades aeróbicas, así como ejercicios de fortalecimiento muscular y óseo al menos tres veces por semana.

El cumplimiento de estas recomendaciones se asocia con mejoras en la salud cardiometabólica, la composición corporal e incluso el rendimiento académico y calidad de vida de los jóvenes. Sin embargo, recientes investigaciones han mostrado en un total de 49 países, que solo un 34%-46% de niños y jóvenes, respectivamente, cumplen con las recomendaciones.

Específicamente, la participación regular en actividades que incorporen ejercicios de fortalecimiento muscular y óseo, como son la realización de ejercicios con el propio peso corporal, saltos, entrenamientos con bandas o gomas elásticas, mancuernas, barras, balones medicinales, etc., se asocian con cambios favorables en el sistema músculo esquelético de los jóvenes.

Además, un bajo nivel de fuerza muscular en la infancia se asocia con una peor competencia motora y funcional de los jóvenes y parece, según las investigaciones previas, que los niños de hoy en día presentan una menor fuerza muscular, en general, comparado con las generaciones anteriores.

Yaira Barranco Ruiz, coautora del estudio e investigadora de la UGR, ha apuntado que «parece que los hábitos de la infancia se conectan totalmente con los de la adultez, teniendo por ello especial importancia la integración de comportamientos saludables en la primera etapa de la vida». Por ejemplo, ya se conoce que aquellos niños con poca fuerza muscular en su juventud, tienen muchas probabilidades de ser adultos igualmente con poca fuerza muscular».

La clave está en los colegios

Habitualmente, el entrenamiento de fuerza y sus derivados estaban más pensados para las personas asiduas a gimnasios que pretendían principalmente buscar mejorar su estética corporal. Sin embargo, al haber mostrado ya la literatura científica que un buen nivel de fuerza muscular puede ser un magnífico marcador de salud, la mejora de esta capacidad física «cobra ahora más importancia si cabe».

Por ello, a través de este estudio, se ha identificado a los centros escolares como un lugar estratégico para promover este tipo de prácticas de ejercicio físico orientadas al entrenamiento de la fuerza.

Como hallazgos más importantes del estudio, los autores reflejan que los ejercicios de fortalecimiento muscular y óseo, realizados al menos tres días por semana dentro del contexto escolar, pueden mejorar el desarrollo de la aptitud muscular en niñas y niños.

Además, se recomienda la utilización de intervenciones integradoras, que incluyen una variedad de actividades y materiales que promuevan el entrenamiento de la fuerza y el acondicionamiento físico general, como estrategia prometedora para promover la aptitud muscular y la salud en el entorno escolar.

Emilio Villa González ha destacado que el siguiente paso debe de ser aumentar la conciencia de los familiares, olvidando mitos del pasado en relación con el entrenamiento de fuerza en niños; y mejorar la formación de los docentes de Educación Física y otros profesionales, ya que estos entrenamientos, como cualquier otro, «deben de estar adecuadamente diseñados para atender a las necesidades de los más pequeños».

EL PAIS

De la guerra a un aula que nunca imaginaron

Los alumnos ucranios refugiados comienzan a poblar las clases españolas. Son ya 1.700, pero el ministerio calcula que llegarán a más de 100.000

IVANNA VALLESPÍN / ANTONIO JIMÉNEZ BARCA. Barcelona / Madrid - 20 MAR 2022

El martes pasado, en su primer día en el nuevo colegio, Timur, de siete años, miraba todo asustadísimo, agarrado a la mano de su madre, casi tan asustada como él. Pero eso fue el martes. El viernes, este niño ucranio que huyó junto a su madre y su hermana mayor de la guerra en su país, sentado en su clase, en segundo de primaria, ya sonreía y decía muy clarito “bien” cuando la profesora le preguntaba que cómo estaba. Tan clarito que un compañero optimista exclamó: “¡Ya sabe español!”.

Tres semanas atrás, la madre, Olena, de 41 años, se despertaba sobresaltada a las cinco de la mañana en su casa de la localidad de Rivne, cerca de la frontera bielorrusa, por un estruendo que no logró identificar. Su marido puso la televisión y se enteraron de que había empezado la guerra y de que lo que acababan de oír era una bomba. “El día de antes fue completamente normal: los desayunos, el colegio, los trabajos...”, dice Olena. Añade que desde entonces no ha vivido ningún otro día normal. La madre de Olena, Halyna, de 63 años, la abuela de Timur y Karina, que vive desde hace seis años en España, convenció a su hija de que se reuniera con ella, de que era mejor apretarse los cuatro en el pequeño piso compartido en el que reside en Madrid, que obligar a los niños a la tortura del miedo a los bombardeos y los viajes a los refugios. Una semana después, estaban en la frontera de Polonia. Dos semanas más tarde, la nueva profesora de Timur ponía por primera vez en el traductor de Google español-ucranio la frase “ahora nos vamos al recreo” para entenderse con el recién llegado.

Ya hay escolarizados en España unos 1.700 menores ucranios llegados del conflicto, según los datos del Ministerio de Educación. Entre ellos, destacan 655 en Cataluña, unos 300 en Madrid, 200 en Andalucía y 200 en la Comunidad Valenciana. Pero la cifra es una parte mínima de lo que se espera. El ministerio calcula que en las próximas semanas llegarán alrededor de 100.000. “Serán incluso más si la guerra se alarga”, reconoce un portavoz. En España hay 8,2 millones de niños recibiendo educación no universitaria.

Esto lo intuyen en el colegio donde estudian ya Timur y su hermana, el centro Addis, en el barrio de Villaverde, en Madrid. Es un colegio concertado, laico, organizado alrededor de una cooperativa de profesores, acostumbrados a recibir niños de muchas nacionalidades a mitad de curso. De hecho, Timur está sentado al lado de su nueva compañera, Diana, de padres rumanos. Y en su aula, además de rumanos, hay niños de origen marroquí, ecuatoriano, boliviano, chileno y chino, entre otros. La hermana, Karina, de 14 años, es menos sonriente que Timur, está mucho más preocupada. Recibe por el móvil noticias de la guerra, frases y fotos de los amigos y parientes que se han quedado atrás, llamadas de su padre, auxiliar médico, que ahora ejerce de



voluntario en el ejército ucranio. Cuando su abuela y su madre relatan la aventura del viaje y la llegada, la falta de ropa y las dudas por el futuro, ella las mira sin intervenir y acaba llorando en silencio.

Karina va media mañana a un aula denominada de enlace, especializada en familiarizar con urgencia a los estudiantes recién llegados de otros países con el español. Junto a Karina, hay tres marroquíes, una brasileña, una paquistaní y un caboverdiano. A Karina le gusta mucho el colegio. Dice que nunca los profesores se han preocupado tanto por ella.

El 30 de marzo el Ministerio de Educación tiene previsto reunirse con las comunidades en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación para acordar los recursos y medidas a poner en marcha ante la avalancha de menores que se espera. Educación es consciente de que serán necesarios nuevos apoyos. Habrá que incorporar a personas que conozcan los idiomas de ambos países para que hagan de intérpretes en las escuelas. “También habrá que contratar profesores si es necesario abrir aulas, orientadores y personal de atención psicológica”, abunda el portavoz. Y aumentar las becas comedor. Para costearlo, Educación prevé activar una “dotación económica muy importante”, todavía sin determinar, y que se espera que se nutra de fondos europeos. Las comunidades y las escuelas ya cuentan con un protocolo para la acogida de alumnos que llegan a mitad de curso, lo que se conoce como “matrícula viva”. Es lo que se ha aplicado en Addis con Timur y Karina.

Es lo que han hecho también en la escuela El Farell de Caldes de Montbui (Barcelona) con Irina, de nueve años, que llegó a este municipio con su madre, Valentina, sus dos hermanas mayores y su periquito, metido en un túper. Viajaron durante una semana, huyendo de la guerra, en varios autobuses. Cruzaron la frontera polaca a pie a lo largo de 30 kilómetros. La madre no se lo pensó dos veces en cuanto oyó el ruido de las bombas y llamó a Lluís Domene —su pareja desde hace poco tiempo y residente en Caldes— para decirle que huía y se iba a su casa. “Cuando llegué, respiré tranquila”, cuenta la madre, sorprendida por la gran acogida que ha encontrado.

Irina atravesó el jueves por primera vez las puertas de la escuela. Cuando llegó a su clase de cuarto de primaria se encontró que sus nuevos compañeros le habían hecho unos dibujos con la frase “Bienvenida Irina” escrita en cirílico. Un alumno hasta le regaló un peluche.

“Irina es una niña abierta y muy cariñosa”, destaca su tutora, Belén. La pequeña, que solo habla ruso y ucranio, se sienta cerca de ella, y del ordenador, para tener acceso al traductor, aunque tampoco se separa de su móvil, al que recurre cuando tiene que buscar alguna palabra. Después de la clase de Matemáticas toca aula de conversación, para aprender el nuevo idioma.

La corta edad y el idioma pueden suponer un impedimento para expresar y canalizar las emociones traumáticas. Esto lo tienen más resuelto adolescentes como Víktor o Maksim, que llegaron hace 10 días a Matadepera (Barcelona) con la mediación de una ONG local. Los dos chicos, de 14 años, con gran serenidad y madurez, explicaron ante sus nuevos compañeros su salida precipitada de Ucrania y del orfanato en que residían, su viaje a lo largo de una semana y cómo es la guerra gracias a vídeos que llevaban en los móviles. “La guerra no te deja dormir, suenan sirenas cada 10 minutos”, explica Víktor en un perfecto castellano, fruto de estancias anteriores en Cataluña en familias de acogida. “Cogimos la comida que cabía en la mochila y no mucha agua porque ocupaba mucho. En uno de los autobuses íbamos tan hacinados que viajábamos en cuclillas”, añade Maksim en un fluido catalán, también debido a los veranos vividos en esta comunidad. Ambos, incluso, ya habían pasado alguna semana en el instituto en años anteriores. Su adaptación, por tanto, es más sencilla. Ahora ayudan a Yaroslav, de 13 años, que ha viajado con ellos y para el que todo es nuevo porque es la primera vez que viaja por Europa. “Aquí estoy bien. La escuela es diferente, tienes un ordenador para ti solo. En Ucrania tienes que cargar con siete libros. Además, aquí puedes estudiar lo que quieres”, explica en inglés, un idioma que le ha allanado el camino.

Yaroslav vive con una familia de acogida en Matadepera, pero diariamente habla con la suya, que se ha quedado en Ucrania. “Están contentos de que yo esté bien aquí”. Sobre el incierto futuro, los jóvenes lo tienen claro: “Yo quiero quedarme, estudiar, trabajar y casarme aquí”, asevera Víktor. “Yo quiero ser traductor”, plantea Maksim. “Cuando acabe la guerra, yo quiero volver a casa”, zanja Yaroslav.

europapress.es

Gabilondo propone al Gobierno que la EBAU pueda realizarse en fechas alternativas para quienes tienen Covid

MADRID, 20 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo, propone al Gobierno que otorgue a las universidades la posibilidad de poder fijar fechas alternativas para cada una de las dos convocatorias de las pruebas de acceso a la universidad (la denominada EBAU), para que así, quienes no puedan acudir a las fechas iniciales por estar enfermos de Covid-19 o encontrarse confinados, puedan realizar el examen en otras fechas sin que pierdan

convocatoria. Así lo pone de manifiesto en el informe de la institución correspondiente a 2021, que Gabilondo entregó este viernes en el Congreso de los Diputados.

La institución considera "conveniente" que la normativa básica estatal, que se actualiza cada curso académico, estableciera de manera expresa la opción de las universidades de proporcionar "fechas alternativas de examen a las señaladas con carácter general", por cada comunidad autónoma, para la realización de la EBAU, sin alterar la previsión reglamentaria de dos convocatorias al año para la realización de estas pruebas (la ordinaria en junio y la extraordinaria en julio o septiembre).

La normativa básica estatal que determina las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, se actualiza cada año, siendo competente el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.

Sin embargo, la organización de la realización material de estas pruebas de acceso es competencia de las comunidades autónomas en colaboración con las universidades. En el caso del curso pasado, la normativa estatal estableció, en su artículo 12, que se habría de tener en cuenta, la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la Covid-19, así como arbitrar los procedimientos necesarios para garantizar su normal celebración.

Al amparo de lo anterior, el Defensor informa de que las universidades de "varias" comunidades autónomas adoptaron medidas de adaptación dirigidas a flexibilizar la fecha de las pruebas a los estudiantes que no podrían concurrir por encontrarse en aislamiento domiciliario o cuarentena, dándoles la oportunidad de realizar las pruebas en otra fecha alternativa, una vez finalizado su periodo de confinamiento, tanto en la convocatoria ordinaria como en la extraordinaria (Extremadura, País Vasco, Madrid, Navarra, Castilla-La Mancha, etc.).

Pero advierte de que fueron "numerosas" las quejas de estudiantes afectados por estas mismas circunstancias que, por tener que concurrir a las pruebas convocadas por universidades de comunidades autónomas que no habían previsto medida alguna de flexibilización, se vieron obligados a perder la convocatoria por encontrarse en aislamiento domiciliario y no haber podido presentarse en las fechas fijadas.

"No resulta legalmente exigible que el tratamiento normativo que realicen sobre esta materia las distintas administraciones educativas y universidades sea idéntico, dado que tienen otorgadas legalmente competencias para organizar la prueba de acceso en función de sus propios criterios", sostiene el Defensor.

Pero también considera que, "en previsión de que se mantengan estas dificultades" o "se produzcan situaciones similares en el futuro", habida cuenta de que la Ley de Universidades de 2001 reconoce el derecho de los estudiantes "a participar en estos procedimientos de admisión en igualdad de condiciones", la normativa estatal podría incorporar de manera expresa que las universidades tengan la opción de proporcionar a los estudiantes fechas alternativas de examen a las señaladas con carácter general.

EL PAÍS

¿Por qué el alumnado de la escuela pública ha perdido más aprendizaje en la pandemia? “Intentamos conectarnos más, pero tropezamos”

Factores estructurales impidieron a los centros públicos adaptarse con la misma agilidad que los concertados al cierre escolar, explican representantes de la comunidad educativa y expertos en educación

IGNACIO ZAFRA. Valencia 21 MAR 2022

Un alumno no obtiene mejores resultados académicos por el hecho de ir a una escuela concertada o a una pública. A igualdad de circunstancias, es decir, en hogares del mismo nivel socioeconómico, los resultados son similares en ambas redes, según han mostrado las pruebas del Informe Pisa. Un estudio conocido hace unos días elaborado por Esade EcPol y la Fundación Cotec, que analiza el caso del País Vasco, refleja, sin embargo, que en el contexto extraordinario del cierre escolar de la primavera de 2020 por la pandemia el alumnado de la escuela pública experimentó una pérdida de aprendizaje significativamente mayor, independientemente de la situación de las familias.

EL PAÍS ha entrevistado a una quincena de expertos y representantes de la comunidad educativa para preguntarles a qué lo atribuyen. A la mayoría no les sorprende que la pública reaccionara peor al fulminante cierre de los centros educativos, y lo atribuyen a factores estructurales como la preparación tecnológica, la autonomía de funcionamiento, la composición del alumnado y la dependencia de los centros respecto a las familias. Buena parte de ellos creen que las diferencias entre la pública y la concertada reflejada en el informe de Esade y Cotec tenderán a reducirse por el efecto de la vuelta a las clases presenciales, como apunta el estudio y han mostrado otras investigaciones internacionales.

Varios entrevistados, sin cuestionar la calidad del informe realizado en Euskadi, argumentan que en la enorme diferencia hallada en Matemáticas entre la pública (una pérdida equivalente al 54% de un curso escolar) y la concertada (7%) debieron intervenir factores que requerirían nuevos análisis para ser valorados. Por ejemplo, señala el expresidente del Consejo Escolar del Estado Enrique Roca, "los recursos de todo tipo de que disponían los centros públicos y concertados antes de la pandemia, y los que pudieron recibir de manera extraordinaria unos y otros alumnos, también de sus familias, durante la pandemia".

El exdirector del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa Francisco Luna destaca que la evaluación diagnóstica en que se basa el informe, realizado en marzo de 2021, fue, por la emergencia sanitaria, voluntaria para los centros, y no obligatoria como es normalmente en Euskadi desde 2009, lo que hizo que el porcentaje de participación fuera del 40%. Luna cree que ello puede afectar a la comparación entre ambas redes, porque, por su experiencia, en evaluaciones voluntarias hay centros concertados que sabiendo que les irá bien están interesados en participar de cara a “la opinión de sus familias”. Y, al mismo tiempo, hay centros, con más frecuencia públicos, a los que les ocurre lo contrario: han detectado que tienen problemas y quieren participar “para tener más detalles de lo que les sucede, en este caso de cómo les ha afectado la pandemia”. La distribución del alumnado en Euskadi es, por otra parte, singular en el contexto español: la pública solo matricula al 51% (la media en España es del 67%) y casi toda la privada está concertada (la exclusivamente privada solo representa el 0,9%, ocho veces menos que en el conjunto de comunidades).

Un elemento clave en la diferente respuesta al cierre escolar fue la ventaja tecnológica de la concertada, señala el sociólogo Mariano Fernández Enguita, basada sobre todo en que estaba bastante más acostumbrada a utilizarla para fines pedagógicos. “Nosotros”, afirma Antoni González Picornell, presidente de la federación de directores de centros públicos Fedadi, “no podemos elegir una plataforma tecnológica para ponernos rápidamente a trabajar. Teníamos prohibidas algunas aplicaciones, unas porque almacenan los datos en Estados Unidos, otras porque requieren muchas licencias... Son barreras que la concertada no tiene”. La portavoz de la federación de asociaciones de familias de la escuela pública, Ceapa, Mari Carmen Morillas, recuerda los fallos sufridos, sobre todo al principio, por las plataformas tecnológicas públicas habilitadas por las comunidades debido a la insuficiente inversión previa.

“En nuestro centro”, prosigue González Picornell, “intentamos poner el horario que teníamos en modalidad digital, o al menos uno más reducido, pero tropezamos con que muchos alumnos no se conectaban. Somos conscientes, lo vivimos, y deberíamos profundizar en por qué ocurrió. Uno de los obstáculos fue el socioeconómico en una parte de las familias”.

El salto a la enseñanza *online* tras el cierre escolar en el centro concertado de Júlia, una cooperativa de profesores en Valencia, fue muy rápido: “Creo que tardaron un día o dos en decirnos lo que teníamos que hacer. Nos conectábamos por videollamadas de nueve a dos. Si teníamos dudas, podíamos hacer consultas por correo o pedir una videollamada. Y, aparte, tuve dos tutorías individuales, también por videollamada, de una media hora”. Álvaro, alumno en un instituto valenciano, lo recuerda por su parte así: “Tardamos unas dos semanas en tener las clases organizadas. Y *online* solo tuvimos Inglés. En las otras clases nos mandaban deberes y trabajos para hacer por correo. Cuando tenías una duda, podías enviarlas. Había materias, como Geografía e Historia, que podíamos estudiar bien por nuestra cuenta. Pero en otras, como Matemáticas, había cosas que no entendía y tenía que preguntarles a mis padres o buscarlo en Google”.

El sociólogo Xavier Bonal investigó la reacción inmediata de ambas redes escolares al cierre de los centros y no le sorprendió que, “por pura lógica de atención al cliente”, las concertadas (que suelen ser empresas) respondieran “más rápido y atendieran más”. Pero eso no significa que, como afirma Iñigo Salaberria, presidente de la asociación de directores de centros públicos vascos Heize, la mayor parte del profesorado de la pública no se esforzara mucho durante el confinamiento. Y que muchos se dejaran la piel para lograr contactar con los alumnos, concentrados en la pública, que tenían dificultades, a veces insalvables, para recibir un simple correo electrónico. Salaberria cree que es necesario introducir más elementos en el análisis, incluido que en el momento en que se realizó la evaluación diagnóstica de marzo de 2021, los centros públicos vascos estaban centrados en recuperar a su alumnado. “Al mismo tiempo, si la evidencia dice eso, lo que hay que hacer es arremangarse y trabajar, no queda otra. Y tomar decisiones de política educativa, porque ahora ha sido una pandemia, pero mañana será un flujo migratorio provocado por una guerra”.

Alternativas que llegasen a todos

Hay acuerdo entre muchos entrevistados en que el director de un centro público no tiene la misma capacidad que uno de la concertada para ordenar a un profesor que, por ejemplo, dé clases *online*. Pero Pedro Badía, de Comisiones Obreras, subraya que, incluso en centros situados en zonas de clase media, el alumnado de la pública es casi siempre menos homogéneo que en la concertada. Y muchos profesores de la pública, tras comprobar que algunos estudiantes no podían dar clase por videollamada, optaron por alternativas, como el envío de trabajos, que era más fácil que sí pudieran hacer todos.

Es normal, afirma Luna, que como muestra el estudio de Esade y Cotec, la pérdida de aprendizaje fuera mayor en Matemáticas, donde la intervención presencial del docente es más crítica, y el avance de los conocimientos, añade Fernández Enguita, es más “secuencial: se necesita una parte del programa para el siguiente”. Y José Saturnino Martínez, director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa, añade que teniendo en cuenta que la educación obligatoria dura 10 cursos, la pérdida sufrida en un año acabará siendo pequeña para la mayoría del alumnado.

Cambray y los sindicatos de profesores se reúnen este martes

Los sindicatos valoran el gesto del 'conseller' y esperan que venga con "propuestas claras"

Montse Baraza 21 de marzo del 2022.

El 'conseller' de Educación, Josep González-Cambray, se reunirá con los sindicatos de profesores este martes a las 16.00 horas en la sede del Departament de Treball. Cambray concreta así el primero de los encuentros con el comité de huelga que anunció el viernes, tras tres jornadas de movilizaciones en el sector de la educación y que sacaron a la calle a miles de docentes, molestos con la manera en la que el Departament ha gestionado los últimos cambios en educación, de espaldas, consideran, a la comunidad educativa. La reunión tendrá lugar en la sede de Treball, 'conselleria a la que Educació ha pedido mediación para iniciar este proceso de diálogo y negociación.

A esta primera reunión acudirán siete representantes de los sindicatos convocantes de la huelga: Ustec, CCOO, Intersindical, Aspepc, UGT, CGT y USOC. Todos ellos valoran positivamente el gesto del 'conseller' y aseguran irán con voluntad de llegar a acuerdos pero por ahora mantienen las dos jornadas de huelga convocadas para el 29 y 30 de marzo. A juicio de los sindicatos, la huelga ha servido para que el Departament "se dé cuenta de que la única manera de recoser la ruptura actual es sentarse a negociar".

Del encuentro de este martes, esperan que Educació venga con "propuestas claras" para revertir los recortes y para introducir mejoras laborales en línea con lo que reclaman los docentes (desaparición de la jornada de un tercio, estabilización de las plantillas, recuperación de la sexta hora), además de diálogo para consensuar medidas como el nuevo calendario escolar o los currículums.

Por su parte, el Departament insiste en poner en valor medidas tomadas por Cambray como la reducción de ratios en P3, que entran en vigor en septiembre, al igual que la desaparición de los tercios de jornada, que pasarán a ser medias jornadas a partir del próximo curso. En cuanto a los currículos, Educació ha hecho hincapié en que su aplicación será flexible este próximo curso. Y asegura que ya hay un calendario para ir estabilizando las plantillas.

El objetivo es "seguir mejorando los derechos de los trabajadores de forma paulatina. Pero todos los recortes no se pueden revertir de golpe y hay que tener en cuenta el techo presupuestario", advirtió el viernes Cambray.

europapress.es

Alegría entrega la corbata de la Orden Civil de Alfonso X a las asociaciones de padres CEAPA y CONCAPA

MADRID, 21 Mar. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, ha entregado este lunes la corbata de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a la presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA), Leticia Cardenal, y al presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Pedro José Caballero, en reconocimiento a su labor.

En su intervención, la ministra ha dado la enhorabuena al conjunto de las Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS) que representan ambas confederaciones al considerarlas "un eslabón imprescindible de la comunidad educativa" ya que trabajan con el único objetivo de "mejorar la calidad de la educación" de toda la ciudadanía.

Alegría ha recordado igualmente el papel desempeñado por las redes de solidaridad y de apoyo durante los peores momentos de la pandemia, entre las cuales han sido clave las confederaciones hoy condecoradas. "La pandemia nos ha servido para darnos cuenta de la importancia de las redes, de la colaboración, de la solidaridad y la labor que habéis realizado ha sido encomiable", ha destacado.

Además de la contribución a la mejora de la educación por parte de las asociaciones, Alegría ha querido subrayar el ejemplo que sus integrantes dan a sus hijos de lo importante que es "participar activamente en nuestra sociedad, de salir del espacio de confort individual y de dar el paso de hacerse cargo de lo público".

Por último, la ministra ha hecho un llamamiento a trabajar juntos en las reformas educativas en curso, como la nueva Ley de la FP y la reforma de la profesión docente.

La Voz de Galicia

El Gobierno trabaja ya en pasarelas para que los alumnos universitarios puedan convalidar sus estudios en la FP

Galicia, que reclamó esta convalidación al ministerio, pide también que las pruebas de acceso a la universidad sean más homogéneas en todas las comunidades

ELISA ÁLVAREZ SANTIAGO / LA VOZ. 21 mar 2022.

La Secretaría General de Universidades y la de Formación Profesional, que en este caso depende del Ministerio de Educación, ya trabajan para establecer pasarelas entre la universidad y los ciclos formativos, es decir, para que los universitarios pueden ver reconocidos sus estudios si acceden a la FP. Es una demanda que la Xunta trasladó al Gobierno central y que está siendo atendida.

Así lo apuntó el ministro de Universidades, Joan Subirats, tras una reunión en Santiago con el conselleiro de Educación, Román Rodríguez. El 15 % de los alumnos de FP proceden de la universidad en España, y en Galicia cada curso entre dos mil y tres mil titulados universitarios estudian un ciclo formativo. Lo curioso es que esta pasarela sí existe a la inversa, es decir, los alumnos de FP sí pueden convalidar algunas de sus asignaturas si acceden a una carrera.

Subirats, que accedió a su cargo hace tres meses, está llevando a cabo una ronda de encuentros con rectores y consejeros autonómicos para recabar impresiones de cara a la nueva ley de universidades. El conselleiro aprovechó para plantear sus demandas, entre las que se incluyen que aquellas medidas de la ley que impliquen financiación cuenten con el consenso de las comunidades, «para no caer en el yo invito y tú pagas», ya que son las autonomías las que financian a las universidades públicas en mayor porcentaje. Rodríguez pidió al ministro y a su equipo que elaboren una ley dialogada que tenga pervivencia en el tiempo, ya que en los últimos años se ha cometido el error de aprobar legislaciones «muy de partido, que tienen las patas muy cortas», incidió el conselleiro.

Las pruebas de acceso a la universidad también estuvieron presentes en el encuentro. Román Rodríguez pidió mayor coordinación para garantizar que la selectividad tenga un nivel de dificultad similar en las distintas comunidades para garantizar la igualdad de oportunidades, ya que el acceso a las facultades es abierto en todo el Estado. Finalmente, ministro y conselleiro abordaron la carrera docente, con el fin de que el Ministerio de Universidades se involucre en su proceso de reforma y mejora.

Joan Subirats recordó que el Gobierno ha establecido nuevos requisitos para las universidades privadas, como son tener al menos diez títulos y estudios en tres de las cinco áreas de conocimiento. En estos momentos la universidad privada de Abanca es la única autorizada en Galicia y empezará el próximo curso su docencia, pero Cesuga también inició los trámites para poder funcionar como institución propia, ya que ahora sus títulos están convalidados por la Universidad de San Jorge, en Zaragoza. Sin embargo, el ministro desconocía si el Ministerio ha dado o no el visto bueno a su puesta en marcha.

europapress.es

El Gobierno crea una nueva especialización de FP en Instalación de Sistemas Conectados a Internet

MADRID, 22 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, la creación de un nuevo curso de especialización de Formación Profesional (FP) en Instalación y Mantenimiento de Sistemas Conectados a Internet (IoT). Por otro lado, el Consejo ha dado luz verde a la actualización del curso de especialización en Fabricación Aditiva creado hace un año. Hasta la fecha, el Gobierno ha puesto en marcha 18 cursos de especialización y 10 nuevos títulos dentro del Plan de Modernización de la Formación Profesional que está desarrollando.

Este curso de Formación Profesional, de 360 horas de duración, prepara para la instalación, puesta en servicio y mantenimiento de dispositivos y sistemas conectados a Internet, asegurando su funcionalidad y conectividad. El despliegue de las tecnologías móviles 5G y el desarrollo del Internet de las Cosas será creciente en los próximos años, generando una importante demanda de especialistas en este campo, especialmente los vinculados al mantenimiento de edificios y hogares inteligentes, sector del transporte, cuidado de la salud, industria manufacturera o a la gestión urbanística.

Los cursos de especialización complementan las competencias de quienes ya disponen de un título de FP de grado medio o superior y quieren especializarse en sectores emergentes de alto nivel de empleabilidad. Así, esta oferta formativa, en permanente actualización, responde de forma rápida a las innovaciones tecnológicas y sostenibles que se producen en el mercado.

La aprobación de esta titulación responde a una de las actuaciones más importantes del Plan de Modernización de la Formación Profesional que está implementando el equipo que dirige Pilar Alegría. Se trata de la ampliación y renovación permanente de la oferta formativa atendiendo a los perfiles profesionales de los sectores emergentes y a los que se están viendo más afectados por la sostenibilidad, la digitalización y las nuevas tecnologías.



El Govern responde a la sentencia contra la inmersión con un nuevo decreto lingüístico

La Generalitat inicia los trámites para desplegar un nuevo modelo que no se referirá a porcentajes de lenguas, una medida con la que pretende esquivar el plazo dado por los tribunales que acaba este viernes.

Arturo Puente. 22 de marzo de 2022

La Generalitat está trabajando para adaptar el modelo lingüístico de las escuelas catalanas. Esta será la respuesta que dé el Govern al Tribunal Superior de Justicia de Catalunya este viernes, cuando acaba el plazo para cumplir la sentencia que imponía que los centros impartiesen al menos el 25% de las clases en castellano. Desde Educación rechazan el fallo y aseguran que el nuevo marco normativo no incorporará ningún porcentaje pero, a la vez, aseguran que la nueva normativa garantizará el conocimiento completo de las dos lenguas.

“Lo que hace el Govern es dar respuesta al Tribunal desplegando un marco normativo que da absoluta garantía de que se consiguen los objetivos pedagógicos en las dos lenguas y no aplicando porcentajes”, ha explicado el conseller Josep González Cambray. “Nosotros no aceptamos las metodologías por porcentajes y con el actual escenario todavía tiene menos sentido que nunca”, ha añadido. El primer paso del Govern será someter a consulta previa el nuevo decreto durante un mes, una forma de asegurarse el “máximo consenso” en este tema, ha dicho.

En la rueda de prensa posterior al Consejo Ejecutivo, el conseller Cambray ha prometido además que la aplicación de la nueva normativa tendrá como efecto que el catalán se incremente en los próximos cursos. Un objetivo que ha asegurado que viene a solucionar la mala situación de la lengua catalana que, según sus datos, ha sufrido una gran bajada en los centros educativos. “Seguramente no hemos hecho suficiente en los últimos años. Pero la escuela es solo una parte de la solución, no la única solución”, ha indicado Cambray.

Desde el punto de vista jurídico, el plan de la Generalitat es desplegar la ley de educación de Catalunya, a través de las disposiciones que dibujan el marco lingüístico dentro del que deben insertarse los planes lingüísticos de cada centro. En este sentido, el conseller ha evitado responder si una vez se aplique podrá haber escuelas que impartan menos del 25% del temario en castellano, debido a que desde el Govern se niegan a referirse a estos porcentajes al considerarlos inútiles.

“El nuevo marco normativo que hoy comienza contará con el Informe del Consejo Lingüístico Asesor, las nuevas metodologías de aprendizaje y la realidad socio-lingüística de nuestro país. Y lo haremos dando respuesta a la ley de educación de Catalunya, que garantiza que cuando los alumnos terminan la etapa deben conocer las dos lenguas. El aprendizaje de las lenguas no lleva sobre porcentajes”, ha insistido Cambray. Pese a las preguntas de los periodistas, el responsable catalán de Educación ha evitado responder sobre si con este nuevo decreto se da o no cumplimiento a la sentencia.

Tampoco ha despejado hoy el Govern qué hará si, en algún momento a partir del viernes, el TSJC acaba acordando la ejecución forzosa de la sentencia. Según ha insistido, su única actuación será continuar elaborando y tramitando este nuevo marco normativo.

También en el ámbito de la Educación, Cambray se ha referido al dictamen aprobado este lunes por el Consejo Escolar de Catalunya, en el que recomendaba una moratoria de un año en el avance del calendario escolar. El del calendario es uno de los principales motivos que ha empujado la huelga de cinco días de los sindicatos mayoritarios entre el profesorado. El conseller sin embargo ha asegurado que estos informes son recomendaciones y no vinculantes, y rechazado que el departamento esté planteándose esta moratoria.

EL DEBATE **OPINIÓN**

¿Concierto educativo o cheque escolar?

El debate entre concierto educativo y cheque escolar es un debate con armas desiguales

EUGENIO NASARRE. 22/03/2022

De manera recurrente surge la polémica entre los partidarios del concierto educativo y los del cheque escolar. Ahora el asunto está de nuevo sobre el tapete. Los defensores del cheque escolar reprochan a los partidarios del concierto educativo que este modelo no garantiza la plena libertad de los padres de elegir el centro educativo para sus hijos. Los defensores del concierto argumentan que este modelo es el que mejor se ajusta



al marco constitucional y el que mejor puede aplicarse, teniendo en cuenta los condicionantes de la realidad educativa. Intentemos poner razón en este debate.

Dos son las consideraciones preliminares que hay que formular. La primera es que, como cualquier libertad, la libertad de enseñanza es imperfecta. No me puede garantizar a mí y a todos los demás elegir un determinado centro educativo para mis hijos, sencillamente porque sus plazas son inexcusablemente limitadas, no pueden ampliarse indefinidamente. Los enemigos de la libertad de enseñanza aducen precisamente este hecho para negarla: al no poderse aplicarse de modo perfecto, mejor es que no exista. Pero este argumento es falaz. Conduciría a negar el régimen de todas las libertades. Tenemos que admitir que el ejercicio de las libertades siempre tiene limitaciones por la propia naturaleza de las cosas.

La segunda consideración es que el debate entre concierto educativo y cheque escolar es un debate con armas desiguales, por una sencilla razón. El concierto es un modelo probado, existente en muchos países, cuya regulación conocemos, así como sus fortalezas y debilidades. En cambio, el cheque escolar es un modelo, cuya aplicación es desconocida, las experiencias de otros países son muy escasas y con alcance muy limitado. Es muy fácil criticar el concierto educativo, porque sabemos de qué se trata. Es más difícil criticar el cheque escolar, porque no sabemos verdaderamente de qué se trata. Sus partidarios no han presentado hasta ahora en nuestro país una propuesta de regulación que nos clarifique cuáles serían sus perfiles.

La Constitución garantiza la «libertad de enseñanza» pero también el «derecho a la educación». Este es el marco que nos dimos los españoles en aquel fecundo «pacto constitucional» y que debemos preservar como un gran bien común. El «derecho a la educación» implica el derecho a la gratuidad de la enseñanza básica (art. 27.4). Si la libertad de enseñanza se convirtiera únicamente en la posibilidad de que existieran centros docentes distintos de los públicos y de que los padres pudieran decidir escolarizar en ellos a sus hijos, pero con la consecuencia de no poder ejercer el derecho a la gratuidad, estaríamos en presencia de un modelo en el que el ciudadano se vería forzado a optar entre el ejercicio del derecho a la educación como prestación exigible y el de la libertad de enseñanza. Pero la Constitución exige la integración armónica de uno y otro derecho. Y ello plantea el problema de cómo financiar con recursos públicos los puestos escolares tanto de los centros de titularidad pública como los de iniciativa de la sociedad. En este punto radica el centro de la cuestión.

En educación la unidad básica del coste escolar es el aula o grupo de alumnos. Cuesta lo mismo un aula de 25 alumnos que otra de 18. A ello habrá que añadir los costes complementarios generales del centro escolar. Este es el criterio básico en el que se basa el modelo de concierto educativo. Se subvenciona a las familias a través del centro. Y ello garantiza que todos los centros educativos que ofrezcan las enseñanzas con carácter gratuito lo hagan en similares condiciones: tanto los de un aula de 25 alumnos como los de otra de 18. Los centros que ofrecen sus enseñanzas a las familias de modo gratuito establecen el concierto con la Administración Educativa para su financiación y forman la lista de lo que llamamos «centros concertados».

El modelo de cheque escolar presenta muchos interrogantes que deberían aclarar sus partidarios. ¿Cómo se resuelve la financiación de un aula de 18 alumnos frente a otra de 25 alumnos? ¿Los profesores recibirán una menor retribución en los que tengan menos alumnos? ¿Las familias deberán pagar en los centros con menor demanda, sean cualesquiera las causas de ello? ¿Deberá ser igual el cheque para todos? ¿O habrá diversidad de cheques en función de los complejos factores de escolarización? ¿El cheque escolar se podrá aplicar a cualquier tipo de centro, pensemos, por ejemplo, en una escuela de élite en Suiza, o deberá aplicarse solo a los colegios que ofrezcan la enseñanza básica con carácter gratuito?

He estudiado con mucho detenimiento, junto a ilustres juristas, economistas y educadores, todos ellos grandes defensores de la libertad de enseñanza, cómo poder aplicar el modelo de cheque escolar en el marco establecido por la Constitución y sin forzarlo. Créanme: el modelo resultante se parecía demasiado al del concierto, pero con complejidades de gestión de gran magnitud, que podían conducir a su fracaso.

La conclusión es que para los defensores de la libertad de enseñanza esta es una polémica estéril. En lo que había que concentrarse es en la mejora del modelo de conciertos, suprimiendo todas las trabas injustificadas de la actual LOMLOE, hechas por quienes no creen en la libertad de enseñanza, y expandiendo hasta el máximo posible las posibilidades de elección de las familias. Suprimir el concierto es un error, mejorarlo al servicio de la libertad es el camino deseable y razonable.

Eugenio Nasarre es ex secretario general de Educación y expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados

Las lecciones de la pandemia deben servir para corregir los desequilibrios que separan a la enseñanza pública de la concertada

EL PAÍS. 22 MAR 2022

Un estudio realizado con datos del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa sobre el impacto del primer año de la pandemia en el rendimiento de los escolares ha revelado que el cierre de colegios y las limitaciones posteriores provocaron una pérdida global equivalente al 13% del curso escolar. Es un porcentaje recuperable y, en todo caso, menor que la pérdida observada en otros países. Pero el estudio vasco ha deparado una constatación inesperada que exige la atención de las autoridades educativas: el impacto ha sido mucho mayor en los centros públicos que en los concertados.

Ese 13% de pérdida global se reparte de forma muy desigual y la titularidad del centro resulta un factor determinante. Mientras que en la red pública la pérdida alcanza el 30%, en la concertada es del 2%. En el caso de las Matemáticas, que es una de las tres materias analizadas, la diferencia todavía es mayor: con una pérdida global equivalente al 25% del curso escolar en el conjunto de los alumnos, en los centros públicos alcanza el 54%, es decir, el equivalente a medio curso de aprendizaje, mientras que en los concertados se queda en el 7%.

Las pruebas de nivel previas a la pandemia no habían mostrado diferencias remarcables de resultados entre ambos sectores educativos. Durante la pandemia ya se advirtió que el cierre de los colegios podía incrementar las desigualdades, pues los hijos de las familias más desfavorecidas estarían en peor situación ante la educación a distancia. Si, como se desprende del estudio, la titularidad del centro supone un factor determinante, debe investigarse a qué se deben esas diferencias. Los centros concertados tienen mayor autonomía y han podido afrontar la pandemia con más rapidez y flexibilidad pero, además, las familias contribuyen económicamente de diferentes maneras, lo que les permite disponer de más recursos y estar mejor dotados para afrontar la enseñanza telemática.

Cualquiera que sea el motivo, las diferencias observadas son un toque de atención y corroboran la necesidad de reforzar la enseñanza pública, especialmente en lo que concierne a la brecha digital. El sistema educativo tiene ahora el reto de convertir una situación adversa como ha sido la pandemia en una fuente de aprendizaje. La caída de la natalidad hace que el número de alumnos sea cada año menor. Deberían aprovecharse esta circunstancia y los recursos docentes adicionales movilizados durante la pandemia para reducir la ratio de alumnos por aula y mejorar su atención personalizada.

La Voz de Galicia

La Xunta propone un máster de ámbito estatal de dos años para los profesores de secundaria

Educación presenta a las tres universidades públicas su modelo de carrera docente para recoger aportaciones y trasladarlo al Ministerio

E. ÁLVAREZ. SANTIAGO. 22 mar 2022

La Consellería de Educación ha presentado a las tres universidades públicas gallegas un borrador en el que propone un nuevo modelo de carrera docente. Se trata de un texto inicial que la Xunta espera mejorar con la aportación de todos los colectivos implicados, y que se trasladará una vez finalizado a la próxima Conferencia Sectorial de Educación. De salir adelante la propuesta gallega, el actual sistema de acceso a la profesión cambiaría significativamente, tanto en la entrada al grado, en la formación de la carrera y el máster de profesorado, como en la incorporación a la docencia.

La Xunta quiere que la selectividad **sea** de ámbito estatal y no autonómico, o al menos que haya mayor homogeneidad. Eso sí, sin pruebas adicionales para los futuros docentes. En cuanto a la carrera en sí, en el caso de los grados de Infantil y Primaria, la Consellería propone que se reformulen los grados en cuanto a contenidos y competencias, así como el Prácticum que deben hacer los alumnos. En cuanto a la educación secundaria, cuyos profesionales deben hacer un máster de formación de profesorado de un año de duración, Educación propone un posgrado de dos años y carácter estatal, al que se acceda mediante una prueba homogénea y única para todas las comunidades.

Tendría por lo tanto una primera parte de un año en las facultades de Educación, y una segunda de otro año de formación intensiva y práctica docente en centros educativos, bajo la dirección de tutores tanto del centro como de la facultad, y con un incremento progresivo de la autonomía.

Dos años en prácticas

El texto que la Xunta ha presentado a las universidades gallegas plantea también cambios en el sistema de concurso oposición para acceder al empleo público, dando un formato más práctico a los exámenes y repensando los méritos de la fase de concurso. Una vez superado este proceso selectivo el borrador gallego también urge cambios en la fase de profesorado en prácticas. Así, durante los dos primeros años el profesor o maestro sería un docente novel, con acompañamiento y trabajo tutelado, para consolidar tras ese período la categoría de funcionario.

EL PAIS OPINIÓN

Presos de horarios escolares cuartelarios y obsoletos

Hoy queremos educarlos mucho y con éxito, desde su diversidad compleja, creciente y cambiante, pero seguimos procesándolos por lotes

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 23 MAR 2022

Todos los años por estas fechas vuelve la ofensiva por la jornada continua (es decir, intensiva y de mañana) a la escuela pública (estatal), con apoyo unánime del profesorado y entre un sector menor de las familias. No voy a discutir aquí sus efectos: sobre sus bondades académicas, toda (sí, toda) la investigación y los datos disponibles dicen lo contrario o que son escasos; sobre sus beneficios extraescolares y familiares, que pueden ser inferiores a los perjuicios y, en cualquier caso, solo lo sabe cada familia.

Dejando de lado la *agitprop* docente y suponiéndolas informadas, comprendo a las familias que piden jornada continua. Seguro que tienen tiempo, capital cultural y recursos suficientes para que el almuerzo y la tarde enriquezcan las vivencias y aprendizajes de sus hijos, entre el hogar y la rica oferta del mercado, incluyendo lo que la escuela promete y no asegura: segunda lengua, fluidez digital, trabajo en equipo, actividad física... Puede que les hayan dicho que en las aulas se aburren o, peor, que a la típica pregunta: “¿Qué habéis hecho hoy?”, hayan dado la típica respuesta: “Nada”, o sea, nada que merezca contarse. Incluso si el alumno tiene dificultades académicas, es fuera, no dentro, donde encontrarán el refuerzo necesario; o puede que sea más simple, que el nuevo horario encaje mejor en su logística. Se oponen al cambio, por razones inversas, las familias que ven a sus hijos apurados por el esfuerzo regular de la jornada partida, que no esperan encontrar algo mejor fuera de la escuela o que se ven o prevén incapaces de asegurar el tiempo de cuidado. Aunque sus problemas sean variados, tienen en común ser menos vocales y menos escuchadas.

Más fácil es comprender a los docentes: se irán antes a casa, todos somos humanos; lo difícil es encajarlo en una ética profesional. Primero, por ser juez y parte: en cualquier órgano colegiado adulto es norma legal o práctica usual que quien tiene un interés propio en una decisión se abstenga en ella, pero el profesorado, con un notable poder sobre su público (alumnos y, por ello, familias) se emplea a fondo en los consejos escolares y por doquier. Segundo, por la unanimidad aparente en que “está demostrado”: hasta donde hay “demostraciones” dicen lo contrario, pero el magisterio no es precisamente gran lector (y menos de literatura científica), y la experiencia personal ni tiene validez general ni dice eso (quien crea que la tarde es mala, pregunte por la cuarta hora de la mañana en verano... y se imaginará la quinta en continua); de hecho, las concepciones espontáneas del profesorado sobre el tiempo, desde esta a la idoneidad de la primera hora matinal, pasando por el horario en parrilla o las largas vacaciones veraniegas, son muy desacertadas.

Pero hay aspectos más preocupantes, no sobre el horario sino sobre la escuela en general. El primero, ya aludido, es la débil relación entre ciencia y docencia. En el profesorado de la infantil y primaria sabemos que es una brecha omnipresente, de la formación inicial al ejercicio profesional; en el de secundaria se presume la actualización en su especialidad pero se constata la tendencia a creer que eso ya asegura una buena docencia y, con ello, todo lo necesario para el aprendizaje; el error de poner las asignaturas consideradas más difíciles a primera hora, por ejemplo, ha sido ubicuo, y el de hacer madrugar a los adolescentes más que a los niños, aun peor.

El segundo es la cultura burocrática, homogeneizadora e iliberal que destilan los procesos decisorios. Si unas familias quieren jornada partida y otras continua, si las votaciones frustran, en mucho pero por poco, una y otra vez a una u otra parte, si la inmensa mayoría de los centros tienen dos o más líneas (grupos por curso) ¿por qué imponer un único horario en vez de ofrecer ambos? La dificultad técnica es desdeñable —sería alarmante oír lo contrario—, el horario laboral docente permite cualquiera de los dos lectivos e instalaciones y concentraciones se verían algo aliviadas. Es chocante que una institución en la que la diversidad es ya una letanía se enroque en ignorarla entre las familias. Tolstói abrió Ana Karenina con una frase lapidaria: “Todas las familias felices se parecen, pero las infelices lo son cada una a su manera.” Ignorar lo segundo e imponer lo primero a su manera, la de la escuela, es algo para lo que solo se me ocurren tres motivos: la convicción de que la victoria está cerca y no hacen falta medias tintas, una Schadenfreude invertida o la incapacidad de pensar fuera de la caja.

Queda lo más importante: ¿necesitamos los horarios actuales?; ¿es preciso entrar y salir todos a la misma hora?; ¿son funcionales parrillas que dividen el día en horas... de 45 minutos, saltando de una asignatura a otra?; ¿tiene sentido enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo?; ¿no se parece demasiado a la fábrica, cuartel, ambos en extinción, o a esa programación televisiva que nuestros alumnos remezclan? El horario cuartelario correlato del aula-huevera, el libro de texto y el maestro normalista, alejó definitivamente a la escuela de la *scholé* griega, el aprendizaje como ocio libre, enfocado y creativo, pero tuvo sentido para masificar una enseñanza elemental *low cost*, la única posible, y seleccionar con legitimidad (no justicia ni eficacia) a unos pocos, que era el propósito. Hoy queremos educarlos mucho y con éxito, desde su diversidad

compleja, creciente y cambiante, pero seguimos procesándolos por lotes. La reflexión profesional y la investigación académica advierten que tratar homogéneamente situaciones heterogéneas (re)produce la desigualdad, pero ni caso.

Aunque es necesario diversificar contenidos, procedimientos, espacios, secuencias y ritmos, aquí solamente hablamos de horarios escolares. Los actuales nacieron cuando el eje obligado era la lección (leer al alumnado un libro que no tenía), las ratios por aula doblaban las actuales, la disciplina era el valor central, equidad se entendía como homogeneidad burocrática y la complejidad de un horario diversificado y adaptativo habría sido inmanejable. Hoy sabemos que los alumnos aprenden igual o más trabajando de forma autónoma y colaborativa y contamos para ello con tecnología potente, personal, conectada y adaptativa; como sabemos que necesitan en distinto grado y forma la atención colectiva, grupal o individual del docente. Hay aplicaciones para gestionar y coordinar con precisión y en tiempo real cualquier cantidad de agendas docentes y discentes, como ya se hace en muchas clínicas con sanitarios y pacientes y en otros servicios personales, en la movilidad urbana con conductores y pasajeros o vehículos y plazas de aparcamiento, etcétera. De hecho, menudean (no aquí) los centros, redes y distritos cuyos horarios concentran las actividades comunes en el medio y las desagregadas al nivel grupal o individual en los extremos y flexibilizan las horas de entrada y salida en beneficio de alumnos y familias —experiencias habitualmente asociados a espacios innovadores y aprendizaje por competencias y/o de dominio—.

En toda organización, la cuarta dimensión del espacio es el tiempo; por eso, aunque una escuela no puede abrir 24/7, con la pandemia no faltaron centros que desagregaran entradas y salidas o desplazaran actividades a las tardes, además de combinar trabajo presencial y en línea o establecer turnos. Otra respuesta, que reverbera ahora, fue aprovechar la confusión para introducir la jornada continua. La emergencia ha hecho aflorar vías de innovación y transformación, pero quienes solo quieren más de lo mismo tampoco descansan.

Mariano Fernández Engueta es catedrático de Sociología y director del Máster Avanzado en Innovación y Transformación Educativa en la Universidad Complutense.

europapress.es

Casi medio millar de estudiantes y recién titulados de FP participan en Spainskills 2022

MADRID, 22 Mar. (EUROPA PRESS) –

Casi medio millar de estudiantes y recién titulados participan a partir de este miércoles en la competición nacional de Formación Profesional Spainskills 2022, organizada por el Ministerio de Educación y FP en IFEMA Madrid, recuperándose así su calendario bianual tras haber quedado suspendida durante dos años consecutivos debido a la pandemia de Covid-19.

La competición, que se desarrollará en los pabellones 7 y 9 del recinto ferial, reúne a 452 estudiantes y recién titulados de FP procedentes de todas las comunidades y ciudades autónomas, clasificados tras vencer en los certámenes regionales. Los ganadores en este Spainskills representarán a España en las próximas rondas europea e internacional.

A lo largo de tres jornadas, los participantes medirán sus habilidades en las 27 modalidades de la competición oficial, relacionadas con transporte y logística, construcciones e instalaciones, fabricación, informática y comunicaciones, artes creativas y servicios. Además, en esta edición hay seis modalidades en exhibición: robótica colaborativa, robótica móvil, sistemas robóticos integrados, tecnología de laboratorio químico, escaparatismo y comercialización e industria 4.0.

El acto inaugural, celebrado en el Palacio Municipal de Congresos, ha estado presidido por la secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz, acompañada por consejeros y representantes de las comunidades autónomas. "Vosotros sois la mejor prueba de lo que la FP puede ofrecer a los jóvenes, y de lo que unos jóvenes con talento y con motivación pueden hacer por crecer y convertirse en profesionales brillantes y personas comprometidas", ha señalado en su intervención.

La ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, visitará la competición este viernes, 25 de marzo, para conocer de primera mano a los participantes, tutores y coordinadores del certamen. Además, mantendrá un encuentro con representantes de las cerca de 80 empresas que patrocinan Spainskills 2022.

El primer Concurso Nacional de Formación Profesional tuvo lugar en Madrid en 1947 y contó con la participación de cerca de 4.000 jóvenes de una docena de oficios mecánicos. Este fue el origen de las competiciones internacionales que se celebran en la actualidad, que fueron impulsadas por nuestro país durante la década de los 50.

EL PAIS



Radiografía de la escolarización de 3.000 ucranios refugiados en España: la mitad cursa primaria y Cataluña acoge casi a un tercio

La presencia en bachillerato y FP es mínima, porque los jóvenes tienen que acreditar su titulación previa. Se estima que Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia, Murcia y Málaga podrían necesitar aulas modulares

ELISA SILIÓ. Madrid - 24 MAR 2022

El goteo de escolarizaciones de menores refugiados ucranios en España es constante: el lunes eran 2.367 y el martes ya superaron los 3.000. La mitad se han inscrito en primaria, el 25% en secundaria y el 25% en el segundo ciclo de infantil (de tres a seis años); no hay datos de los mayores de 16 años porque en las etapas postobligatorias (bachillerato y FP) los matriculados tienen que acreditar su titulación para seguir estudiando y su número aún es “residual”. Así lo recogen los borradores de dos documentos —*Plan de Contingencia de España para la atención educativa integral a los estudiantes ucranios desplazados* y el *Informe sobre la atención educativa integral a los estudiantes ucranios desplazados*— elaborados por el Ministerio de Educación, que los trabaja ahora con las comunidades para presentarlos en la Conferencia Sectorial de Educación del próximo miércoles, que reúne al departamento de Pilar Alegría con los consejeros autonómicos.

Los menores escolarizados a mitad de curso se distribuyen de una manera muy desigual por España, ya que se concentran en localidades en las que ya había una fuerte presencia de ucranios: el 28% en Cataluña (principalmente en Barcelona y Lleida), el 25% en la Comunidad Valenciana (sobre todo, en Alicante), el 13% en Madrid, el 7% en Murcia y otro 7% en Andalucía (focalizados en Málaga). “No está existiendo de manera general una elevada concentración de escolarizaciones por matrícula viva [protocolo para ingresar a mitad de curso] en los mismos centros, sino que se está produciendo de manera distribuida, a excepción de determinadas zonas”, señala el borrador del informe sobre atención educativa al que ha accedido este diario. Antes de la guerra, había 112.000 ucranios empadronados en España, de los que 17.100 eran escolares.

Aunque el ministerio hizo una estimación de unos 100.000 menores ucranios que la guerra podría traer a España, los documentos hablan de una previsión mucho menor, dentro de una horquilla de entre 5.000 y 20.000, aunque el número dependerá del reparto de los cuatro millones de refugiados que ya han recibido los países europeos. La mayoría sigue en campamentos de la frontera. Educación cree que hay “plazas y medios” suficientes para acogerlos sin grandes problemas en primaria, pues debido a la baja natalidad el número de alumnos por clase “es más bajo que el de los países de nuestro entorno”. Aunque quizás sí haya que crear “nuevas plazas en espacios nuevos” en secundaria, donde “la situación es muy variada”.

La educación de los menores es un derecho fundamental en España, por lo que el trámite es automático, sin necesidad de mostrar documentación, si no disponen de ella. Todas las comunidades están intentando que los menores de 16 años vayan a un colegio del barrio en el que residen y si tienen lazos de parentesco o de relación con otros menores —por ejemplo, los hijos de una familia de acogida— estén en el mismo centro. En el caso de que no sobren plazas, se aumenta la ratio de la clase si es factible. El ministerio quiere especialmente crear marcos de diálogo con Madrid, Cataluña, Murcia, Valencia y Andalucía, que concentran ahora al 80% de los inscritos.

“Se está tratando de no concentrar todas las escolarizaciones tardías en los mismos centros, algo que reflejan los datos de los que disponemos en el ministerio. En caso de darse esa situación, podría verse la dotación de aulas modulares”, afirman los documentos. Estas aulas prefabricadas podrían instalarse, según las previsiones del informe, en zonas de Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia, Murcia y Málaga. La Comunidad Valenciana, que ha programado un curso *online* para formar a su profesorado para atender las nuevas llegadas, ha anunciado este miércoles la apertura de 18 unidades en Torreveja, Guardamar del Segura, San Juan y Dénia (Alicante) y Vila-Real (Castellón).

El Ministerio de Educación calcula ahora el coste por alumno, —con la referencia de la cuantía del ingreso escolar de los menores que llegaron a Ceuta y Melilla en 2021— con intención de compensar a las comunidades que les escolaricen [El coste de un alumno de primaria sin necesidades especiales es en torno a 5.000 euros]. La horquilla de la partida económica es enorme —“Este coste podrá variar entre los 15 millones y los 100 millones de euros”, se estima—, pues está condicionada a que se instalen más o menos refugiados ucranios en España.

Este jueves y el viernes la Comisión Europea decidirá si destina fondos extra para la escolarización de los menores en los países de la Unión. Se estudia la posibilidad de que se usen los fondos no utilizados del CARE 2014-2020 (Acción de Cohesión para los Refugiados en Europa) que ahora tienen que justificarse; también el uso de una parte de los fondos de recuperación tras la pandemia (REACT-UE) o millones de euros del programa de movilidad Erasmus+. Bajo el paraguas de Erasmus, los profesores ucranios podrían recibir ayudas económicas para facilitar su integración o enviar personal cualificado temporalmente a las regiones que acogen a los refugiados.

Bruselas ha creado también un grupo de expertos, EU Education Solidarity Group for Ukraine, que se va a reunir semanalmente para que todos los países conozcan las experiencias de escolarización del resto de socios y se difundan las buenas prácticas.

La ley de educación obliga a las comunidades autónomas a desarrollar programas específicos para los alumnos con graves carencias lingüísticas, como es el caso de estos escolares ucranios. Además, se les ha otorgado la protección temporal como desplazados a causa del ataque ruso, lo que les da derecho a tener el comedor y el transporte (de necesitarse) gratis. La intención es contratar a profesorado ucranio desplazado “para el apoyo a la atención educativa de los escolares”.

Las webs de las comunidades tendrán que incluir información en español y ucranio para facilitar las matriculaciones y el plan de contingencia pide crear “materiales en ambos idiomas para favorecer la integración y acogida”. La Junta de Castilla-La Mancha, que ha escolarizado a cerca de un centenar de refugiados, ha comprado 150 libros en ucranio “para que dispongan de recursos en su propia lengua”. Y las autonomías están elaborando un manual de vocabulario básico para facilitarles la comprensión del castellano, igual que hace más de una década se hizo para integrar a los menores magrebíes y rumanos que se instalaron en España.

La idea es que se inscriban en aulas ordinarias cuando el número lo permita, pero se van a fomentar las aulas de inmersión lingüística —con menos de 10 estudiantes— en las que los escolares aprenden además herramientas para integrarse en la sociedad española. Para todo ello es necesaria la contratación de profesorado de orientación, pedagogía terapéutica e intervención sociocomunitaria. Educación baraja también dar subvenciones a entidades sin ánimo de lucro para que contraten a personal de habla ucranio, para la atención lingüística y socioafectiva. Madrid, por ejemplo, ya ha anunciado que ampliará las aulas de enlace, pues contaba con 80 y ahora ha inscrito ya a más de 300 refugiados.

La recuperación psicológica tras el trauma de la guerra es clave. Por eso, el protocolo valenciano es claro: hay que “priorizar los aspectos emocionales y relacionales sobre cuestiones académicas, como mínimo las primeras semanas o meses”. Una práctica común es que los recién llegados tengan un mentor —que a poder ser hable su idioma— y un tutor de referencia. En algunas comunidades se están dando alternativas a los mayores de 16 años que no tienen escolarización obligatoria. En Madrid se pueden inscribir en las escuelas de adultos o aprender español en sus escuelas oficiales de idiomas.

La intención es que en la Conferencia Sectorial de Educación del próximo miércoles se den los primeros pasos para la homologación de los títulos de los refugiados, para que los mayores de 16 años puedan seguir estudiando y los mayores de edad, trabajar en España. Para ello tiene que establecerse un mecanismo de intercambio de documentación con la Embajada de Ucrania en España y se propone en el plan de contingencia prolongar la “validez de los documentos provisionales que permiten la continuación de los estudios durante el proceso de homologación”. Pero, en paralelo, se quiere facilitar también que estos alumnos continúen la enseñanza a distancia, pues muchos centros ucranios prosiguen las clases *online* aunque se hayan cerrado sus instalaciones.

europapress.es

El Senado aprueba la nueva Ley de la FP, con el único voto en contra del PP y la abstención de Vox y ERC

La norma consolida la FP dual y establece una oferta modular flexible dividida en cinco grados

MADRID, 24 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Pleno del Senado ha aprobado este miércoles de manera definitiva el proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, al no introducirse ninguna de las más de 300 enmiendas presentadas al proyecto. Han votado a favor PSOE, Cs, PNV, Compromís, PRC, el Grupo de Izquierda Confederal, mientras que Vox y ERC se han abstenido. El proyecto ha contado con el único voto en contra del PP.

La nueva Ley, que consolida la FP dual, establece una oferta modular de Formación Profesional ordenada en itinerarios formativos que permiten la progresión a través de cinco grados ascendentes (A, B, C, D y E).

El grado A conducirá a la obtención de una acreditación parcial de competencia; el B implicará la obtención del certificado de competencia profesional referido a un módulo profesional; el C reúne varios módulos y conduce a la obtención de un Certificado Profesional; el D se corresponde con los ciclos formativos de Formación Profesional; y en el grado E se integrarán los cursos de especialización.

Pero la principal novedad es que la FP será dual, es decir, se compatibilizarán los estudios con las prácticas en empresas. En concreto, toda la oferta de los grados C y D tendrá carácter dual, mientras que los grados A, B y E podrán o no tener dicho carácter dual, en función de las características de cada formación.

Esta formación profesional dual será de dos tipos: genérica o intensiva. Será FP dual genérica cuando la duración de la formación en la empresa sea de entre el 25% y el 35% de la duración total de la formación y cuando la participación de la empresa en el currículo no supere el 20%. Además, no podrá haber contrato de formación en la empresa.

La modalidad intensiva será aquella en la que la formación en el centro de formación profesional se alterne con la formación en la empresa, siendo esta última retribuida en el marco de un contrato de formación "de acuerdo con lo establecido en la legislación laboral correspondiente". En este tipo de formación intensiva, las prácticas tendrán que ser superiores al 35% de la duración total de la formación, y la empresa participará en más del 30% de los contenidos.

Asimismo, el proyecto contempla que las Administraciones públicas deberán "establecer y mantener una oferta pública, tanto presencial como virtual o mixta que garantice el acceso a la formación profesional".

PROFESORADO TÉCNICO DE FP

La nueva Ley incluirá la creación de un nuevo cuerpo docente, denominado 'Profesores especialistas en sectores singulares de la Formación Profesional' que estará englobado en el grupo funcional A2 y en el que estarán incluidas 10 especialidades.

De este modo, el Gobierno da cabida en el sistema a los profesores técnicos de FP que no cuentan con título universitario, ya que este cuerpo docente pasará a integrarse en el cuerpo de docentes de Secundaria, para cuyo acceso es requisito tener titulación universitaria, y no todos ellos la tienen.

Hasta ahora, las 54 especialidades docentes de Formación Profesional estaban divididas en dos cuerpos: 25 especialidades que pertenecían al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria (grupo funcional A1) y 29 que pertenecían al cuerpo de profesores técnicos (grupo funcional A2).

"SÓLO EXISTE UN PP, EL DE LA NEGACIÓN"

Al Pleno ha asistido la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, que ha tomado la palabra tras los turnos de portavoces. Alegría ha señalado que esta ley es una "ley estratégica y un proyecto de país". "Nuestro país tenía una deuda histórica con la Formación Profesional, la aprobación futura de esta ley va a en el buen camino", ha manifestado, recordando que esta norma posibilitará "una formación de calidad" que permitirá a los estudiantes acceder a "un futuro empleo digno y bien remunerado".

La ministra ha concluido su intervención afeando al PP que no haya votado a favor de la ley, aprovechado así la "oportunidad" de tener un "gesto positivo". "Sólo existe un PP, el de la negación y la crispación", ha dicho.

Desde el PSOE, Saturnina Santana ha defendido que esta Ley pretende "mejorar la vida laboral y personal de cada persona que quiera formarse" porque supone un "salto de gigante" en el modelo de la Formación Profesional, que hasta ahora era considerada "de segundo nivel". Mientras, la senadora Eva María Granados ha asegurado que esta ley nace "fruto del consenso" externo a las Cámaras legislativas.

Por su parte, la senadora 'popular', María Paloma Agrados, ha lamentado que "el proyecto es muy mejorable", reprochando a los partidos de Gobierno que no hayan admitido ninguna de las enmiendas presentadas y de realizar un "máster en ninguno" hacia el Senado. Así, ha acusado a estos de tener "soberbia" y de apoyar una ley "cargada de ideología" cuando se trataba, a su juicio, de un proyecto de carácter más "técnico".

También en contra se ha posicionado Vox. Su senador, José Manuel Marín Gascón, ha vuelto a insistir en la eliminación de las referencias al lenguaje inclusivo en la ley y lo que su grupo considera "ideología de género", al tiempo que ha mostrado su preocupación por la situación de aquellos profesores técnicos de FP que no cuentan con titulación universitaria. Marín Gascón, no obstante, considera que una nueva norma sobre la FP es "necesaria" y, por tanto, ha anunciado la abstención de su grupo.

LA VANGUARDIA

Luz verde a la nueva ley que generaliza la FP dual frente al elevado paro juvenil

El Senado aprueba la norma con el PP en contra y la abstención de ERC y Vox

LA VANGUARDIA. BARCELONA/MADRID. 24/03/2022

El pleno del Senado ha dado luz verde este miércoles a la nueva ley orgánica de Formación Profesional, que, entre otras cosas, generaliza la enseñanza dual, es decir, combina la formación de los estudiantes con prácticas remuneradas en empresas, lo que les permitirá acumular experiencia laboral desde el principio. La nueva norma, que cuenta también con el aval de la patronal y de los sindicatos, ha salido adelante definitivamente tras lograr el apoyo de la mayoría de la Cámara Alta, pese al voto en contra del PP y la abstención de ERC y Vox, por lo que entrará en vigor una vez se publique en el Boletín Oficial del Estado. Los grupos que no han apoyado el texto han justificado su voto en que no se han recogido sus enmiendas (se presentaron un total de 328).

Unificar la FP en una sola para estudiantes, trabajadores y desempleados, y adecuar la cualificación profesional a las necesidades del mercado laboral son algunos de los objetivos de esta ley. Supone una profunda reforma del sistema formativo de educación y de empleo para intentar hacer frente a las altas tasas de paro juvenil,

generaliza el carácter dual de la FP, lo que garantiza a los estudiantes un periodo de formación y prácticas remuneradas en la empresa. Para ello habrá menos horas de formación teórica y más prácticas.

Otra de las grandes novedades es que se unifica la FP para estudiantes, trabajadores y desempleados, por lo que en lugar de depender de dos Ministerios (Educación y Trabajo) como hasta ahora, lo hará exclusivamente del primero, como prevé la nueva reforma laboral. Asimismo, fomenta la acreditación de competencias profesionales adquiridas con la experiencia laboral, ya que el 48% de la población activa (11 millones de españoles) no las tiene reconocidas.

En la actualidad, la tasa de matriculados en FP es inferior a la de los países de la OCDE (29%) y de la UE (25%), al situarse en el 12%, según datos del INE. Pero el número de estudiantes que optan por la FP ha aumentado un 20% en los tres últimos años hasta situarse en 1.013.912 este año.

eldiario.es

Por qué esta ley de FP le puede dar de una vez por todas la vuelta al sistema formativo español

La nueva norma de Formación Profesional va bien encaminada para aumentar el número de graduados en esta etapa como pretende el Gobierno, según algunos actores educativos, aunque otros advierten de que ahonda en la privatización de la FP

Daniel Sánchez Caballero. 24 de marzo de 2022

Sucede cada vez que se aprueba una ley de Formación Profesional. “Le vamos a dar a la FP el impulso que se merece y que España necesita”, anuncia el ministerio de turno. Pero luego siempre pasa algo –normalmente falta de inversión– que deja los propósitos en papel mojado. Esta vez no ha sido menos: el Gobierno ha conseguido aprobar este miércoles en el Senado su nueva normativa tras rechazar todas las enmiendas presentadas y con más oposición de la esperada en principio –el PP ha votado en contra y se han abstenido Vox y ERC–, y promete situar esta etapa educativa en el centro del sistema formativo para cambiar de arriba abajo la configuración del cuerpo de trabajadores en el medio plazo.

Lo pide Europa y lo demanda un mercado laboral, sostienen desde Moncloa, que pese a contar con casi un 13% de parados (roza el 30% para los menores de 30 años) es incapaz de encontrar ciertos perfiles profesionales de carácter técnico. En *el informe prospectivo sobre el futuro de España* que presentó el Gobierno en mayo del año pasado, se destacaba la anomalía española respecto a lo poco popular que resulta la FP –solo uno de cada tres graduados en ESO elige esta etapa frente al 50% europeo– y la necesidad de engordar sus estadísticas: subir el número de titulados en la FP media y Bachillerato del 23% actual al 30% y en la superior del 11% al 17% para converger con nuestros vecinos de la UE.

Está pasando ya, el número de estudiantes ha crecido un 36% en menos de diez años hasta rozar el millón –nada como una crisis para que la gente busque formación–, pero queda camino por recorrer y sobre todo plazas por ofertar: decenas de miles de jóvenes se quedaron sin una en un centro público este verano, especialmente en Catalunya y Madrid.

Tenemos el objetivo, más FP, y la herramienta para lograrlo, una nueva ley que flexibiliza la etapa y aún la Formación Profesional educativa y la Formación Profesional para el empleo en un único sistema, entre otras muchas medidas. Pero ¿es suficiente? ¿Es esta la normativa que de una vez por todas le va a dar la vuelta al sistema formativo español?

La respuesta, como casi siempre, podría ser que depende. “Esta ley, junto a otras cosas que están pasando, creo que sí va a ayudar a subir el porcentaje de titulados medios”, responde la pregunta directa Luis García Domínguez, director del centro público Puerta Bonita, en Madrid, y presidente de la Asociación FP Empresa, que representa a 400 centros públicos, concertados y privados. “Veremos si le acompaña lo que necesita una ley (un desarrollo legislativo adecuado y financiación adecuada), pero, si se hace, sí”, advierte, aunque matiza que él cree que la principal aportación de esta nueva ley no va a ser la educativa.

Hasta quienes rechazan el texto creen que al menos ese efecto sí va a tenerlo. “Debería servir para aumentar el porcentaje de personas formadas en FP”, concede Mariluz González, responsable de políticas educativas del sindicato STEs, “aunque ellos mismos están desprestigiando el grado superior al no permitir que sirva para dar docencia”. STEs rechaza la ley porque consideran que lleva a la etapa a una mayor privatización, a un mayor papel de la empresa, en un momento en el que los fondos de inversión han detectado un incipiente nicho de mercado ante la falta de plazas públicas.

Las Cámaras de Comercio hacen una valoración “muy positiva” precisamente de este mayor rol de las compañías en la etapa. “Por primera vez se reconoce a los organismos intermedios, como las Cámaras de Comercio, como interlocutores entre el mundo educativo y el empresarial, facilitando, especialmente, la participación de pymes y micropymes en el sistema”, destaca María Tosca, directora de Empleo, Formación y Emprendimiento de Cámara de Comercio España, poniendo sobre la mesa una de las cuestiones que pueden ejercer de tapón para el desarrollo de la FP: un tejido productivo que puede tener problemas para ofrecer prácticas a todos los estudiantes.



Una de las novedades de la nueva ley de FP es que incrementa con carácter general la carga de horas en las empresas, como destacan las Cámaras de Comercio. Las prácticas pasan de un 20% del total de horas a un mínimo del 25% en la vía general, que pasa a llamarse Dual y será la mayoritaria, y un 30% en la Dual intensiva. Y para esto hace falta que participen más empresas, que además deberán dedicar un tutor específico al estudiante. Y aquí pueden surgir problemas en una economía, como la española, en la que el 99% del tejido productivo lo componen pymes o micropymes que no tendrán excesivos recursos que dedicar a esta cuestión.

“Potenciar esta formación en alternancia entre el centro educativo y la empresa es una apuesta valiente y ambiciosa, pero también arriesgada”, coincide Guillem Salvans, senior project manager de la Fundación Bertelsmann, especializada en FP Dual. “Puede potenciar la FP Dual, pero también devaluarla porque necesitamos motivar a las suficientes empresas, a miles de ellas dispuestas a acoger estudiantes y formarlos, y si ponemos una barrera de entrada muy fuerte igual no entran, pero por otro lado necesitamos que lo hagan bien e incorporen elementos de calidad”, señala el fino equilibrio necesario. Tosca aboga por incentivos para las empresas.

García advierte de que tendrán que dedicar medios si quieren hacerlo bien. “No vale con una estancia formativa en prácticas, es otra cosa”, señala. “Se supone que hay unos elementos formativos con los que la empresa se tiene que comprometer, sobre todo en las empresas con flujos de trabajo y procesos complejos. Una grande puede dedicar parte de sus recursos a la formación, también de sus trabajadores, pero cuando hablamos de pymes o micropymes, empresas de uno o dos trabajadores, algo más hay que hacer porque la empresa no puede dejar de hacer lo que hace porque se incorpore un estudiante en formación” que requiera la atención de un tutor. “Las grandes empresas lo pueden hacer, en las pequeñas no lo veo”, vaticina.

Tosca, de las Cámaras de Comercio, señala esta circunstancia como una de las incógnitas “en las que todavía se debe profundizar”. “Es necesario definir una formación concreta para los tutores de empresa, para ayudarles y facilitar las tareas que conlleva su responsabilidad”, pide, “y queda por establecer un sistema de información e incentivos específicos para conseguir la máxima implicación de las pymes”, apunta, ideas ambas que comparte Salvans, de la Fundación Bertelsmann.

“Se desvirtúa la docencia si a los profesores se les exige una titulación universitaria pero a los tutores nada”, lamenta desde otra óptica González, de STEs. “Es una ley muy a favor de las empresas porque muchas de las prácticas que se hacían en centros educativos pasan a compañías. La FP Dual [que se generaliza con esta norma] en España no ha tenido mucho éxito hasta ahora (la cursa entre un 5% y un 10% del alumnado de FP). En Alemania sí porque hay grandes empresas; aquí, fuera de las grandes ciudades, no”, ahonda.

La FP para el empleo, la gran beneficiada

Con todo, García, de la Asociación FP Empresa, señala que la mayor aportación de la ley está en la FP para el empleo más que en la educativa, que, sostiene, no cambia tanto. La nueva norma aún bajo el paraguas del Ministerio de Educación los dos sistemas de la Formación Profesional, hasta ahora separados. “La idea es que la FP permee las carreras profesionales de todos cuando haya que recualificar a los trabajadores o a la gente que está en paro, que se puedan optimizar los recursos de la red pública o sostenida con fondos públicos para que esa respuesta sea más rápida, más cercana”, explica el director. “Esto es lo que creo que puede modificar el paisaje que tenemos y ayudar a dos cuestiones fundamentales: la productividad de las empresas y el paro y la recualificación de las personas sin cualificar. Si esto se hace –y se ponen los medios que la ley apunta–, puede suponer un giro copernicano, y debería serlo a medio plazo”, augura.

La ley plantea microformaciones flexibles para trabajadores (de 100, 200, 300 horas) que no pueden embarcarse en un ciclo formativo completo y también realiza una fuerte apuesta por la acreditación de competencias profesionales adquiridas de manera informal –*el Gobierno calcula que puede beneficiar a 3,3 millones de trabajadores*– y por la orientación, una cuestión que no se lleva muchos titulares pero que los profesionales consideran básica.

“Tenemos que dar más información sobre las distintas etapas educativas”, explica García. “Hace falta una orientación que vaya más allá, necesitamos que esa explicación de la carrera académica y profesional sea más vivida que mirar una web. Estamos gastando mucho dinero en ofertar FP y muchos estudiantes escogen en función de sus gustos o las modas, pero eligen algo que acaba no gustándoles y lo dejan, y es un desperdicio de recursos. O cuando estás en el paro o quieres darle un giro a tu carrera profesional, ¿cómo te informas? Esa persona, de 25 o 30 años, está muy perdida. Tenemos muy disperso el sistema, la oficina del paro (el SEPE) está muy lejos de los centros educativos, podemos centralizar la orientación en los centros donde está la oferta educativa. La ley apunta esto, pero hay que poner los recursos. Si solo sacáramos esto adelante, ayudaría muchísimo a la gente a buscar una solución a sus problemas laborales”, cierra.

Las Cámaras de Comercio también valoran esta vertiente de la ley. “Garantizar la formación permanente a lo largo de toda la vida laboral de los trabajadores es la mejor forma también de garantizar la competitividad de nuestras compañías en un mercado global. La nueva ley potencia el carácter dual de la formación, y la FP se convierte en un elemento esencial para la modernización del mercado laboral”, señala Tosca.

En cualquier caso, recuerdan unos y otros, con las competencias transferidas a las comunidades, será responsabilidad de los Gobiernos regionales implementar la ley. Salvans apunta otro elemento fundamental. “Como ley orgánica, en la concreción de los detalles está la clave”, expone. “¿Qué es una formación individualizada para cada estudiante? ¿Quién y cómo va a hacer los seguimientos de las prácticas en las empresas? ¿Cómo se va a formar a los tutores de empresa?”, lanza las preguntas al viento.

Los profesores técnicos sin título universitario, camino de la extinción

Los profesores técnicos sin título universitario que ejercen en la FP se sienten los grandes perdedores con la nueva ley. Este colectivo lo forman un número indeterminado de profesionales –no hay una cifra exacta, ellos calculan que son unos 10.000– que no tienen una carrera porque las especialidades en las que dan clase no tienen su traslación en los campus, como sucede en Peluquería o Cocina, y que *se quedan en una especie de limbo a la espera de que se jubilen* y este cuerpo de docentes desaparezca.

La FP es un ecosistema particular en cuanto a la docencia donde actualmente se mezclan profesores de Secundaria con los llamados profesores técnicos de la FP (PTFP). Este último colectivo lleva décadas reivindicando la equiparación de condiciones con sus compañeros de Secundaria –están en un cuerpo funcional inferior– bajo el argumento de que hacen el mismo trabajo. Para el grueso de estos 28.000 docentes, los que sí tienen un título universitario, se dará este ascenso de categoría: pasarán a ser A1, como los de Secundaria, que implica una subida salarial de unos 200 euros al mes y además mayores probabilidades de desarrollo de la carrera profesional. Para ellos ahora la urgencia es que esto suceda ya. “Necesitamos poder desarrollar nuestra carrera profesional. Yo ahora mismo o soy profesor o tengo que hacer otra oposición para mejorar. Si fuera un A1 podría acceder a jefaturas de servicio, de departamento o incluso a la condición de catedrático de instituto. Ahora no puedo, y es posible que tenga más formación que muchos compañeros de Secundaria”, explica Pablo de la Rocha, profesor técnico de FP en las Islas Baleares.

El resto irá a parar a un nuevo cuerpo docente, categoría A2, creado ad hoc para ellos. ¿Su futuro? Extinguirse. Los sindicatos han apoyado sus reivindicaciones, pero el Ministerio no se ha movido. “Quienes queden atrapados en el cuerpo a extinguir verán seriamente condicionados sus derechos en cuestiones tales como los concursos de traslados”, sostienen desde el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE).

EL PAIS MADRID

Madrid vuelve a las políticas de Aguirre y reactiva un colegio concertado después de nueve años de parón

Ayuso retoma un proyecto de hace 17 para crear un centro en suelo público en Villalbilla que su antecesora Cristina Cifuentes había decidido que fuera público

BERTA FERRERO / JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 24 MAR 2022

La Comunidad de Madrid vuelve a poner en marcha la maquinaria, casi una década después, para que se construya un centro educativo privado concertado y estudia 13 peticiones más. El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, junto al consejero de Educación, Enrique Ossorio, ha hecho bandera de este modelo educativo frente la nueva ley estatal, que limita la cesión de suelo para centros que no sean públicos. Y el primer gran ejemplo de esa apuesta es la reactivación de un proceso que empezó en 2005 en Villalbilla a través de una situación algo surrealista: el Gobierno regional y el Ayuntamiento suscribieron entonces un convenio para la construcción y gestión de dos centros privados concertados en suelo público; abrieron después un concurso; la sociedad Educando en la Creatividad S.L. lo ganó; en 2007 construyó uno de ellos y el otro se ha mantenido latente hasta ahora, a la espera, hasta que se han alineado los intereses de la constructora y el Gobierno con la excusa de que así lo demandan las familias. No pasaba algo así desde el curso 2013-14.

Entre medias de la larga espera, el anterior Gobierno de Cristina Cifuentes se echó para atrás y dijo que construiría allí un colegio público. La presidenta Ayuso ha deshecho aquella decisión y ha vuelto a la idea original: será concertado y lo llevará a cabo aquella sociedad que ganó el concurso hace 17 años y que, para rizar más el rizo, lo hizo para construir el colegio en la parcela El Viso, una urbanización de Villalbilla, pero de manera “condicionada” a que la zona alcanzase un desarrollo urbanístico del 50%, según la propia Consejería de Educación. Si la población aumentaba, sería suyo. Lo que se conoce como un concierto en diferido. Como si ya se supiera entonces que la libertad de las familias del futuro se decantaría por la elección de ese centro y no de uno público.

Lo que sí ha hecho Madrid esta última década ha sido concertar unidades nuevas dentro de centros privados ya existentes.

En el caso de Villalbilla, en 2020 el Ayuntamiento publicó un comunicado en el que recordaba, de nuevo, los vaivenes de la Administración regional: “En la presente legislatura 2019-20 [...], el nuevo Gobierno de la Comunidad ha decidido cambiar su criterio y ha optado por otorgar el concierto educativo para la construcción de un colegio concertado”.

Antonio Barahona, alcalde de Villalbilla con un partido local, lo ha vivido en primera persona. “Con la crisis bajó la demanda de plazas escolares porque se paralizó la urbanización”, explica el regidor. “Ese interés se reactivó con el paso del tiempo, pero con los sucesivos cambios de gobierno hubo una propuesta distinta por parte de la



Comunidad, que pidió una parcela para construir un centro público. La cedimos. Pero la propuesta ha cambiado de nuevo con el nuevo Gobierno de Ayuso, que de nuevo quiere hacer un concertado. Lo uno anula lo otro”.

La actual Consejería de Educación admite ese cambio de estrategia y lo argumenta con dos criterios. “Por una parte, había que cumplir con el convenio firmado en 2005 para cumplir con la legislación. Y además responde a la demanda de las familias de la zona que hicieron una recogida de firmas”. La Administración cifra esa demanda en “alrededor de 1.000 personas”, de un municipio de más de 13.400 habitantes, y justo coincide con la iniciativa privada de change.org que, hasta el miércoles, había recabado 996 firmas.

Recogida de firmas

Isabel Galvín, representante de CC OO, ve este nuevo concierto en suelo público como “una vergüenza” y se pregunta: “¿Y cómo sabemos que esas firmas son de las familias de Villalbilla? ¿Cómo sabemos que no son de los propios interesados en construir ese centro y de sus amigos?”. Galvín insiste en que “se discrimina a las familias si eligen una escuela pública”. De hecho, según datos del sindicato, en Villalbilla hubo 55 alumnos que se quedaron sin plaza y tuvieron que salir a estudiar fuera y 75 no consiguieron su primera opción en el momento de la última matriculación.

A Elena Cid, directora general de la Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae) le preocupa “que el caso de Villalbilla sea el arranque de la Comunidad de Madrid para reactivar el modelo de la nueva concertada, con cesiones de suelo público a empresas mercantiles y con una total falta de transparencia en su financiación”. Según Cid, “la situación retrotrae al modelo de hace más de una década, que trajo como consecuencia el estancamiento de la educación pública y sonados casos de corrupción”. Este sistema nace, insiste la directiva de Cicae, desvirtuado, “porque la financiación de estos colegios conlleva inevitablemente el copago que se les exige a las familias, con las cuotas, por un lado, y vulnerando su derecho a la gratuidad de la educación, y, por otro lado, con la subvención que reciben de la administración”.

“En Cicae llevamos años demandando que los colegios concertados, imprescindibles para nuestro sistema educativo, recuperen su espíritu benéfico docente, sin ánimo de lucro y con una total transparencia en su financiación”, insiste la directora general de la asociación.

Agustín Moreno, portavoz de Unidas Podemos, se reunió el lunes con el secretario de Estado, Alejandro Tian, porque está preocupado por “el desmantelamiento de la educación pública” y para proponer al Gobierno central que recurra ante el Tribunal Constitucional la Ley Maestra, de reciente aprobación del Gobierno de Ayuso para limitar la ley estatal. “Da soporte a la expansión de la concertada, a segregar por sexo al alumnado y a regalar suelo público para negocios privados, algo que la operación Púnica demostró que a veces se vincula a corrupción”.

En Madrid capital, el 40% del alumnado está escolarizado en la educación pública, frente al 54% en el resto de la región madrileña, al 68% de media en España y el 90% en Europa. Y mientras, el concierto en Villalbilla en suelo público dotacional va para largo, según los documentos de licitación: tiene vida para 75 años.

Ossorio: "Me extraña que los privados se quejen"

Enrique Ossorio, portavoz del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso y consejero de Educación, defendió el miércoles la estrategia educativa del Ejecutivo. “Hay familias que quieren colegio privado, hay familias que quieren colegio concertado y hay familias que quieren colegio público”, arrancó durante la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Gobierno.

“Vamos a estar pendientes, atentos, a lo que quieren, y en función de eso ofertar en colegios públicos o concertados”, añadió. “Me extraña mucho que los colegios privados se quejen de que la Comunidad de Madrid hace muchos conciertos”, siguió. “En los últimos cinco años en la Comunidad de Madrid no se ha hecho ningún concertado nuevo. ¡Cinco años! No es posible que se quejen de eso”, insistió. Su equipo luego desmintió esa cifra a este periódico, y lo situó en 2013, si se tiene en cuenta la cesión de suelo público. Sin embargo, sí se han concertado unidades durante todo este tiempo en centros privados y de hecho, el 22 de julio de 2021, se renovaron y modificaron algunos conciertos que caducaban para ajustarlos automáticamente a una duración mayor.

“Nosotros ahí no somos nadie. Son las familias. Si quieren que se construyan concertados, promoveremos colegios concertados. Y si quieren colegios públicos, construiremos públicos. Este año estamos construyendo 38”. La expansión de la red de colegios concertados fue una seña de identidad de Esperanza Aguirre. A partir de 2015, con la llegada de Cristina Cifuentes, hubo un frenazo: se dejó de promover nuevos centros, pero sí concertaron aulas. La situación se mantuvo con Ángel Garrido, Pedro Rollán y Ayuso, dependiendo de Cs. Pero todo cambió con las elecciones del 4-M.

THE CONVERSATION

El rechazo en la escuela: cuando no gustar al grupo se cronifica

Francisco Juan García Bacete. Catedrático de Psicología Escolar y Familiar, Universitat Jaume I

Ghislaine Marande Perrin. Profesora de psicología evolutiva y educativa, Universitat Jaume I

Irene Jiménez Lagares. Profesora de Psicología del Desarrollo, Universidad de Sevilla

María Victoria Muñoz Tinoco. Profesora Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla

La necesidad de pertenencia es fundamental en el desarrollo de los seres humanos. Para los humanos más pequeños esta necesidad se concreta en tener compañeros y compañeras de aprendizaje, de juegos y, algo después, amigas y amigos.

Pero, para algunos niñas y niños, esto no funciona y son sistemáticamente excluidos de las relaciones grupales. Sus compañeros prefieren estar con otros miembros del grupo, e incluso, explícitamente, prefieren no hacer cosas junto a ellos. La investigación ha constatado que existe un elevado índice de niños y niñas que a lo largo de su escolaridad son rechazados por sus compañeros, con pequeñas variaciones a lo largo de la escolaridad, y de forma muy desigual en chicos y chicas (los niños son más rechazados que las niñas).

En nuestros propios datos encontramos tasas de rechazados entre el 12 % y 16 %, siendo muy improbable encontrar un aula sin ningún rechazado. De hecho, en torno al 75 % de las aulas cuentan con al menos 3 estudiantes rechazados.

No gustar, experiencia común

La mayor parte de las personas no gustamos a todos, incluso puede que seamos el foco del rechazo activo de algunas personas, por lo que los desagradados y los rechazos forman parte de la dinámica interpersonal y grupal cotidiana. De nuevo en nuestros datos aparece con claridad que el intercambio de desagradados o afectos negativos entre compañeros es una experiencia adversa común desde el inicio de la escolaridad.

Así, en estudios previos hemos encontrado que el 96 % de niños y niñas de 6–7 años señalan negativamente a algún compañero y el 86 % de los niños y niñas son señalados negativamente al menos una vez por otro compañero.

El rechazo crónico y sus efectos

Pese a que el rechazo forma parte de manera difícilmente eludible de nuestras relaciones, cuando se vuelve crónico, se convierte en uno de los predictores más importantes de desajuste psicológico, social y académico para el que lo padece.

Estudiar el rechazo y su evolución es complicado por variadas razones. La primera es que acceder a informaciones negativas puede implicar hacer preguntas delicadas, lo que no siempre es fácil. Pero quizá la fundamental es que en nuestra sociedad existe un fuerte sesgo positivo sobre las relaciones, olvidando los aspectos más negativos de los intercambios personales, como serían los desagradados entre iguales, es decir: las situaciones en las que dos personas no se gustan o a una no le gusta la otra.

El resultado de que las personas estén menos dispuestas a expresar o compartir informaciones negativas, o que las expresen en escenarios menos accesibles a los rechazados, es que se dispone de menos información sobre las actitudes o relaciones negativas.

Todo ello conlleva que las situaciones de rechazo generalmente tengan un carácter encubierto. Así, hemos encontrado que el 95 % de los niños y niñas de 6–7 años cometen algún tipo de error en la identificación de sus rechazadores y que la mitad no acierta a descubrir quiénes son. Esta situación parece mantenerse en el tiempo, dado que en torno a la mitad de los rechazadores de cuarto curso creen que los compañeros que no les gustan lo desconocen y que, en cierta manera, esto ocurre porque lo ocultan.

¿Por qué no gusto?

Pero ¿por qué ciertos niños y niñas no gustan? ¿Qué tienen en común? O quizás una pregunta más adecuada sea: ¿qué ha ocurrido para que el grupo no los quiera?

Una respuesta rápida e intuitiva sería pensar que algo está mal en ellos. Desde esta teoría de las características se señala que hay rasgos que se consideran deseables en sí mismos, como la empatía o la prosocialidad, que serían motivos de aceptación, y que hay otros, como la agresividad y el retraimiento, que no se consideran deseables y que serán motivo de rechazo.

Se pone el acento, entonces, en las propias conductas de las personas rechazadas. Una respuesta algo más compleja se centraría en que las preferencias o rechazos se realizan sobre la base del coste–beneficio que tiene para quienes toman la decisión.

En ese caso se pondría el foco en la interpretación que los rechazadores hacen de la conducta del rechazado en términos de costes para sí mismo o para su grupo.

Además de esta valoración objetiva de la conducta por parte del grupo, también hay evidencias de que nos gustan personas con características similares a las nuestras. Esta búsqueda de similitudes también se extiende



a los grupos, identificándonos con características diversas, como puede ser el sexo (“chicas” frente a “chicos”). Esta última teoría propone, a su vez, que la disimilitud conduce al desagrado.

Un círculo vicioso

Así, un niño o una niña con habilidades sociales pobres tiene conductas retraídas, agresivas o poco adaptadas al grupo, lo que provoca cierto rechazo entre sus compañeros. En no pocas ocasiones, ni siquiera encontramos al inicio conductas inadecuadas, sino simplemente diferencias en conducta o juego, poca relación, poca afinidad o pertenencia a grupos distintos, incluido el género.

Este rechazo inicial influye negativamente en las percepciones del niño sobre sí mismo y sobre los otros. Esto, a su vez, influye en el comportamiento del niño con los iguales, que se vuelve cada vez más desadaptativo, lo que, a su vez, influye negativamente en las actitudes de los iguales y su comportamiento hacia el niño, formando así “una espiral negativa de desarrollo”.

La cronificación del rechazo resulta especialmente grave porque es una situación que aleja permanentemente a los niños y niñas que lo sufren tanto de las ventajas evolutivas y beneficios de las propias relaciones como de los mecanismos de influencia entre pares y que son cruciales para el desarrollo de determinadas habilidades.

La ausencia de aprendizaje grupal

Son niños y niñas, por tanto, que no pertenecen al grupo y que no se benefician de este como contexto de aprendizaje. Hay que añadir, además, que el rechazo suele ser una situación relativamente estable cuando no se interviene en ella y que la estabilidad del rechazo se relaciona claramente con un mayor deterioro del ajuste socioemocional.

Pocos problemas durante la infancia conllevan el nivel de estrés y daño a largo plazo que el que causa el rechazo crónico de los iguales.

A corto plazo, el rechazo provoca daños emocionales, como la soledad, y bajo rendimiento académico; a largo plazo, se relaciona con problemas de internalización (depresión, baja autoestima, ansiedad) y de externalización (abandono escolar, problemas de conducta, conducta antisocial, abuso de drogas).

Solo intervenciones que pongan el foco tanto en la prevención como en la promoción de la convivencia, que combinen la atención individual con la implicación del profesorado, la familia y el grupo de iguales, que se prolonguen en el tiempo y se adapten a las situaciones y prácticas concretas de cada contexto ofrecerán soluciones satisfactorias a las niñas y a los niños inmersos en las situaciones de rechazo.

Un canon propio: la falta de referencias femeninas en clase de literatura

Antonio Jesús Tinedo Rodríguez. Contratado Predoctoral (UNED-Santander), UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Tengo entre mis manos un ejemplar de *Una habitación propia*, de Virginia Woolf, publicado en octubre de 1929. Las palabras de Woolf no han perdido vigencia. Nuestra sociedad silenció las voces de las mujeres desde sus orígenes. Aun hoy, hay posturas políticas que lanzan mensajes sobre supuestos privilegios de las oprimidas.

En la *Primera Carta Timoteo*, San Pablo decía que las mujeres debían escuchar en silencio la instrucción; también dijo en su *Primera Carta a los Corintios* que las mujeres deben permanecer calladas, porque a quien corresponde tomar la palabra es a los hombres.

Las mujeres, a lo largo de la historia, han buscado diferentes estrategias para romper con esos silencios impuestos. Nuestro deber como sociedad es reparar el vacío histórico, el silencio de las voces de las mujeres.

El canon literario es uno de los ámbitos en los que se puede realizar esta reparación. Cabe plantearse aquí las claves de esta reformulación canónica. La propia crítica literaria feminista nos da las claves: investigación y recuperación de textos que muestren las vidas, las reflexiones, los anhelos y la opresión de las mujeres. Se debe ir hacia un canon de mujeres, en plural, que represente sus voces y su diversidad.

Esfuerzos por modificar el canon

Estudiamos autores, en masculino, durante la Educación Secundaria y Bachillerato, pero las voces mujeres siguen siendo minoritarias. Debemos pues, desde la academia, centrarnos en investigar y dar voz a las voces que han quedado sin ser conocidas. El proyecto BIESES de la UNED es un claro ejemplo de la estela a seguir. Realiza un riguroso trabajo de investigación sobre las autoras previas a 1 800.

En esta línea, en el ámbito de las letras hispánicas, la UNED ha sido pionera en la implementación una asignatura obligatoria y un manual universitario sobre Literatura Española y Género cuya autoría se debe a María Dolores Martos Pérez y a Julio Francisco Neira Jiménez.

Este manual recoge la esencia de una reformulación feminista del canon y proporciona una visión completa de los textos literarios en lengua española desde la Edad Moderna hasta la transición democrática española. Aclara los fundamentos de la crítica literaria feminista y explora los textos a partir de la misma.

De forma paralela, en el ámbito de la filología inglesa, también cabe destacar el papel de la UNED al contar con una asignatura básica titulada *Género y literatura en los países de habla inglesa*.

Debemos hacer un ejercicio de transferencia del conocimiento que se está generando desde la academia a los materiales didácticos que trascienden en las aulas.

Autoras clásicas pendientes de recuperar

Hubo autoras que, en un contexto adverso, publicaron con su nombre y con sus apellidos. Teresa de Cartagena es un ejemplo de lo que ocurría cuando una mujer publicaba en pleno siglo XV. Sufrió una infección de oído y perdió la audición, por lo que su familia la envió a un convento a modo de destierro.

Su enfermedad la llevó a escribir *Arboleda de los enfermos*, una obra en la que reflexionaba sobre la enfermedad y la resiliencia. Fue tal la calidad y la repercusión de la obra que la sociedad puso en cuestión que una mujer, que además era sorda, pudiera haber escrito una obra de tal envergadura.

La mentalidad patriarcal despreciaba la capacidad intelectual de las mujeres, y defendía que solo los hombres podían escribir obras dignas de ser admiradas. Sin embargo, Teresa de Cartagena, en el siglo XV, da una buena lección de feminismo mediante la publicación de una segunda obra titulada *Admiración de las obras de Dios*, en la que defendía fervorosamente la capacidad productiva, creativa e intelectual de las mujeres.

Las letras hispanoamericanas

Un caso de especial interés por el momento histórico en el que nos encontramos es el de las autoras migrantes hispanoamericanas, puesto que su testimonio es de un gran valor. Las producciones de Flora Tristán (siglo XIX) o de Clara Obligado (contemporánea) muestran cómo es el proceso de migración para las mujeres, qué sienten y cómo viven doblemente la otredad: por ser migrantes y por ser mujeres.

Gertrudis Gómez de Avellaneda, aunque más conocida, es otra figura relevante de las letras hispanoamericanas. El suyo es un ejemplo de rupturismo con las convenciones sociales patriarcales a través de sus vindicaciones de libertad e independencia, plenamente coherentes con su *modus vivendi*.

El uso de pseudónimos

Esta opresión sobre una necesidad humana tan básica como la comunicación y la libertad de pensamiento llevó a la publicación anónima o al uso de pseudónimos. Fernán Caballero (Cecilia Böhl de Faber y Ruiz de Larrea), Tirso de Tebas (Josefa Codina Umbert) y Jorge Marineda (María Luz Morales) son algunos de los ejemplos que muestran la importancia de los pseudónimos para las autoras, pues eran el medio que tenían para hacer que su ficción viese la luz sin miedo al juicio y sin temor al rechazo.

El pseudónimo es por lo tanto un elemento clave para entender la historia de la opresión patriarcal a través de la literatura, y tiene un gran valor histórico del que debemos aprender.

Reparar ausencias

Tenemos el deber cívico de reparar estas y muchas otras ausencias, motivadas por factores como la desigualdad en educación, la desigualdad económica, la opresión de pensamiento, la anulación personal, la destrucción de la creatividad, o el confinamiento a la esfera privada.

Virginia Woolf, en su manuscrito, decía que una mujer necesitaba dinero y una habitación propia para escribir, y un hecho que subyace a esta cita es la feminización de la pobreza en todas sus dimensiones.

Pero la lección más profunda del libro es que no había, hay, ni habrá puerta, cerradura, ni candado que el patriarcado pueda imponer a la libertad de la mente de las mujeres. Porque gracias a su lucha, sus voces se escucharon, se escuchan y se escucharán.

MAGISTERIO

Pilar Alegría quiere que la futura EBAU sea "más justa con los estudiantes"

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha expresado su deseo de que la reforma de la EBAU/EvAU, antigua prueba de selectividad, garantice la igualdad y la autonomía de las comunidades y también que "sea más justa con los estudiantes".

REDACCIÓN, 18 de marzo de 2022

Durante una comparecencia a petición propia y de varios grupos en la Comisión de Educación del Congreso para exponer las líneas de acción de su Ministerio, Alegría ha señalado que la reforma de la EBAU/EvAU es "compleja" y por mandato legal precisa de una consulta a la Conferencia General de Política Universitaria, al Consejo de Universidades y al Consejo Escolar del Estado.



En estos momentos aún se está en un periodo de trabajo y reflexión sobre dicha modificación –que establece la última ley educativa, Lomloe–, y que “tendrá un respeto a las comunidades autónomas, pero que también tiene que conllevar un alto grado de contenidos comunes en España”, ha añadido. “Queremos –ha dicho– que sea una prueba alineada con la Lomloe y con las líneas de reforma curricular que llevamos a cabo y que garantice la igualdad y la autonomía de las comunidades autónomas y que sea más justa también con los estudiantes”.

En la actualidad, Crue Universidades, Educación y el Ministerio de Universidades están trabajando en hacer posible que la nueva Selectividad sea una realidad en el verano de 2024 y “esperamos traerlo a la Cámara lo antes posible”. El Ministerio, ha recordado, ha partido para estos trabajos de un estudio comparado sobre los modelos vigentes en otros países, en especial de nuestro entorno, y teniendo en cuenta las recomendaciones y evidencias disponibles en España y a nivel internacional en esta materia”, ha concluido.

Alegría defiende el reparto técnico de los fondos europeos, ejecutados al 93%

Por otro lado, la ministra ha asegurado que su departamento ha ejecutado el 93,3% de los fondos europeos y ha defendido que su reparto a las comunidades ha respondido exclusivamente a criterios técnicos, no ideológicos. Durante su comparecencia, ha rechazado las críticas del PP sobre la “baja ejecución” de los fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia europeo y ha acusado a este partido de “poner palos en las ruedas en lo que probablemente sea el reto y la oportunidad más grandes que ha tenido este país” en décadas.

Del crédito de este Mecanismo de Recuperación correspondiente a 2021 se ha ejecutado el 93,36 %, unos fondos que ya están en manos de las comunidades autónomas, ha añadido Alegría, quien ha detallado que el Plan Nacional de Competencias Digitales –dentro del componente 19 del Mecanismo–, disponía de más de 1.000 millones de euros en 2021 y se han transferido el 99,69%. Sobre la acusación de que se han utilizado criterios discrecionales en su distribución, Alegría ha recalado que solo ha habido “criterios técnicos, cuantitativos, públicos, aprobados por el Consejo de Ministros y tratados en Conferencia Sectorial”.

Por otro lado, ha explicado que los fondos también se usan para crear aulas de 0 a 3 años, a un ritmo de más de 20.000 al año durante el próximo trienio. “Estas plazas, de acuerdo con la negociación con la Comisión Europea, deben ser de titularidad pública y llegar en especial a los alumnos en zonas en mayor riesgo de pobreza o exclusión y en áreas rurales” para compensar las desigualdades. Sobre este punto, varios grupos parlamentarios le han pedido una mayor flexibilidad para poder emplear esta inversión en la red concertada de este tramo de Infantil.

Por otro lado, Alegría ha señalado que la negociación para consensuar el futuro Estatuto Docente será “compleja y multinivel” que se prolongará durante meses y en el que su Ministerio aspira al mayor consenso posible.

El Gobierno trabaja para que universitarios puedan convalidar estudios en FP

El Gobierno está trabajando para establecer “pasarelas” entre la Universidad y la Formación Profesional, con el objetivo de que los alumnos universitarios puedan convalidar sus estudios en la FP.

REDACCIÓN Martes, 22 de marzo de 2022

Así lo ha trasladado el ministro de Universidades, Joan Subirats, que se ha reunido este lunes en Santiago con el conselleiro de Cultura, Educación y Universidad, Román Rodríguez.

Subirats ha afirmado que tanto desde la secretaría general de Universidades como desde la Secretaría de Formación Profesional se está trabajando para “flexibilizar” los estudios, ya que el 15% de los alumnos de FP proceden de la Universidad en España. Por el momento solo existe el proceso inverso (convalidación de alumnos que pasan de la Formación Profesional a la Universidad), por lo que para estos casos es el Ministerio de Educación quien hace el proceso, a petición de los ciudadanos particulares.

Además, el ministro ha señalado que también trabajan “para que haya pasarelas entre el sistema científico y el sistema docente”. “La ley de Ciencia también establece pasarelas entre el mundo científico y el mundo de la universidad y a la inversa. Yo creo que estamos en un entorno en el que cuanto más facilitemos este tipo de flexibilidad o pasarelas mucho mejor”, ha declarado. “La ley que estamos trabajando, la LOSU, que queremos presentar en el Congreso de los Diputados, será una ley (...) con una estructura de gobierno multinivel, entre Europa, España, las comunidades autónomas y la propia autonomía universitaria”, ha declarado Subirats.

Coordinación de la EBAU

Por otra parte, el conselleiro y el ministro abordaron otras cuestiones que requieren de la coordinación con el Ministerio de Educación y FP, entre ellas la estructura de las pruebas EBAU, que en este momento están generando desigualdad de oportunidades entre las comunidades autónomas. Tal y como ya se le comunicó a la ministra de Educación, Galicia propone que el Gobierno central articule los mecanismos de coordinación

precisos para garantizar que las pruebas tengan un nivel de dificultad similar en los distintos territorios, evitando las diferencias actuales.

Finalmente, el titular del departamento educativo de la Xunta de Galicia señaló la necesidad de que el Ministerio de Universidades se involucre en el proceso de reforma y mejora que la carrera docente precise. En este sentido, ya se acordó con el Ministerio de Educación avanzar en este ámbito, en el que Galicia fue pionera con el estudio para la mejora de las competencias profesionales docentes que concluyó en 2018 con las aportaciones del grupo de trabajo constituido para tal fin entre la Consellería, las facultades de Ciencias de la Educación de las tres universidades gallegas y la red de formación del profesorado.

La propuesta de Galicia pasa por establecer un marco común de competencias del profesorado que la abarque las tres esferas: la formación inicial de los futuros profesionales desde las facultades, la formación para el acceso a la docencia y la formación continua del profesorado, encaminada a la actualización y a la adaptación de los conocimientos, actitudes y habilidades, a los cambios y avances de la sociedad.

Galicia también reclama un período transitorio para aprobación de nuevas titulaciones para el curso que viene, dado que el Ministerio cambió las normas a mitad del proceso.

Unificar la FP y adecuar los perfiles al mercado laboral, claves de la nueva ley

Unificar la Formación Profesional en una para estudiantes, trabajadores y desempleados, y adecuar la cualificación profesional a las necesidades del mercado laboral son algunos de los objetivos de la nueva ley de FP que se ha aprobado este miércoles en el Senado.

REDACCIÓN Miércoles, 23 de marzo de 2022

La nueva norma, que supone una profunda reforma del sistema formativo de Educación y de empleo para intentar hacer frente a las altas tasas de paro juvenil, generaliza el carácter dual de la FP, lo que garantiza a los estudiantes un periodo de formación y prácticas remuneradas en la empresa. Para ello, la nueva ley de FP, que comenzó a alumbrar la ministra Isabel Celáa y ha culminado Pilar Alegría, contempla, entre otras cosas, una disminución de horas de formación teórica en beneficio de las prácticas laborales.

Otra de las grandes novedades es que se unifica la Formación Profesional para estudiantes, trabajadores y desempleados, por lo que en lugar de depender de dos ministerios (Educación y Trabajo) como hasta ahora, lo hará exclusivamente del primero, fórmula que ya aparece en la nueva reforma laboral. Igualmente fomenta la acreditación de competencias profesionales adquiridas con la experiencia laboral, ya que el 48% de la población activa –11 millones de españoles– no las tiene reconocidas.

En la actualidad la tasa de jóvenes matriculados en FP es inferior a la de los países de la OCDE (29%) y de la propia UE (25%), al situarse en el 12 por ciento, según datos del Instituto Nacional de Estadística. El número de estudiantes que opta por la FP ha aumentado, sin embargo, un 20 por ciento en los tres últimos años hasta situarse en 1.013.912 este año, superando por primera vez el millón, según han asegurado a Efe fuentes del departamento que dirige Pilar Alegría.

A continuación, otros objetivos de la nueva Ley de Ordenación de la Formación Profesional:

- Incrementar el número de plazas de FP y ajustar la oferta a las necesidades del mercado laboral.
- Aumentar el número de horas de formación que realizan los trabajadores y desempleados para equiparar a España con otros países.
- Desarrollar un sistema de Formación Profesional a lo largo de la vida flexible, accesible, acumulable, acreditable y capitalizable con un marco para la FP Dual y la ampliación de la presencia de la empresa en la formación.
- Aumentar el porcentaje de jóvenes que eligen la Formación Profesional.
- Convalidar la experiencia laboral de las personas activas que no tienen acreditación de sus competencias profesionales.
- Establecer un sistema de orientación profesional que acompañe a los ciudadanos en su toma de decisiones formativas desde que termina la escuela obligatoria y durante toda su vida laboral.

La nueva norma, que cuenta también con el aval de la patronal y de los sindicatos, ha salido adelante definitivamente tras lograr el apoyo de la mayoría de la Cámara Alta, pese al voto en contra del PP y la abstención de ERC y VOX, por lo que entrará en vigor una vez se publique en el Boletín Oficial del Estado (BOE). En este último trámite parlamentario no se ha introducido ninguna modificación con respecto al texto remitido por el Congreso, a pesar de que se habían presentado 328 nuevas enmiendas, lo que ha provocado la queja de varios grupos, que han lamentado que este hecho haya impedido aprobar la ley por unanimidad.

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha celebrado la aprobación de una norma que ha considerado “estratégica” y un “proyecto de país”, un país que tenía una “deuda histórica” con la FP, ha apostillado. Con la aprobación de esta ley se va en el “buen camino”, ha proseguido la ministra, que ha indicado que, de la misma, se van a beneficiar ya los más de un millón de estudiantes que se han matriculado este año en FP, “a los que se va a dar una formación de calidad y abrir la puerta a un futuro empleo digno y bien remunerado”, ha remarcado. Pilar Alegría ha apuntado que también va a permitir a las empresas españolas ganar en competitividad porque tendrán los perfiles profesionales que demandan.



En el turno de portavoces, la senadora del PP Paloma Adrados ha expresado su rechazo a la nueva ley por entender que “es muy mejorable”, como, en su opinión, pone de manifiesto el hecho de que se hayan presentado más de 300 enmiendas. En este contexto, ha reprochado a la ministra su actitud “un poco soberbia” y “poco seria” por no aceptar “ni una sola” de las enmiendas presentadas, lo que le ha llevado a decir que se toma “a broma” el Senado y denunciar que han asistido “a un máster de ninguneo” en la Cámara Alta.

La ministra le ha afeado sus palabras y que no hayan tenido un “gesto positivo” hacia la ley: “Le escuchaba y descubro que no hay un nuevo o un viejo PP; solo existe un Partido Popular, que es el de la negación, la destrucción y el de la crispación”, ha alegado.

El senador de Vox José Marín Gascón, por su parte, ha justificado su abstención en la votación al señalar que está ley “está impregnada de sesgo ideológico” y que se necesita una “más acorde con los tiempos que vivimos”. “No va a ser operativa, pero sí es necesaria”, ha agregado.

Mirella Cortés, de ERC, ha justificado su abstención al considerar que “se ha perdido la oportunidad de mejorar el texto”, porque, entre otras cosas, no se ha recogido ninguna de sus enmiendas.

Desde el PSOE, la senadora Eva Granados ha comentado que “hoy es un día de esos que hacen historia”, porque sale adelante una nueva herramienta de igualdad social, que ha considerado un ejemplo de la agenda reformista del PSOE.

Sindicatos andaluces exigen reducir ratios para evitar el cierre de unidades educativas **ANDALUCÍA**

Delegados sindicales y trabajadores de la escuela pública han protagonizado este miércoles concentraciones en las delegaciones territoriales de Educación y Deporte de la Junta en las ocho provincias para expresar su rechazo a la supresión de unidades en la escuela pública y reivindicar una bajada de la ratio en las aulas.

EFE Jueves, 24 de marzo de 2022

Los sindicatos CSIF, ANPE, CCOO y UGT protestan contra lo que consideran un “ataque a la integridad” del sistema educativo público andaluz tras la pérdida de más de un millar de unidades en los últimos tres años, según un comunicado.

Bajo el lema ‘Menos es más. Menos ratio, más calidad’, han denunciado “una política de supresión que se extiende por distintos rincones de la comunidad autónoma y que una vez que se producen, se consolidan, siendo muy pocas las unidades que vuelven a recuperarse”. Según los convocantes, “estas supresiones afectan progresivamente a los cursos superiores dentro de un mismo centro, conduciendo a situaciones de deterioro de las condiciones laborales del profesorado al que representamos, sometido a desplazamientos por insuficiencia de horario o supresiones de sus plazas, así como a menores perspectivas de empleo en el caso del personal integrante de las bolsas de interinos”.

Por estos motivos han exigido una reducción de las ratios como “medida imprescindible para evitar la desaparición de unidades públicas y fomentar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en especial en lo que concierne a la atención a la diversidad”.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Qué va a pasar con las y los menores ucranianos que están llegando a España

Ayer mismo, Pilar Alegría, ministra de Educación y FP, anunciaba que hasta dentro de dos semanas no habrá reunión de la Conferencia Sectorial para hablar del tema. Ni asociaciones ni ONG vinculadas con la infancia y la educación saben cuántas personas llegarán en las próximas semanas. De momento, hay ya comunidades autónomas y centros educativos que están empezando a organizar la acogida de quienes ya han llegado a España.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18/03/2022

Pilar Alegría, ministra de Educación y FP anunció en la Comisión de Educación del Congreso que el próximo día 30 se reunirá con las y los consejeros de Educación de las CCAA para tratar de manera monotemática cómo se actuará ante la llegada de menores de origen Ucraniano, desplazados por la situación de guerra.

Una reunión, explicó, en la que se decidirá entre otras cosas, diferentes formas de escolarización. Tanto la inmediata e individual que ya está ocurriendo en diferentes territorios, como con la creación de unidades conformadas por varias y varios estudiantes. La ministra aseguró que ya existe una experiencia previa cuando se produjo la entrada de decenas de menores en Ceuta y que fueron escolarizados desde el primer momento.

Para que esta escolarización pueda hacerse con éxito, Alegría comentó que se tratará con las autonomías sobre la creación de nuevos y extraordinarios cupos docentes; incluso la posibilidad de contratación de docentes ucranianos debidamente acreditados, para hacer frente a la llegada, presumiblemente, de un importante número de niñas y niños.

De momento, poco más se sabe del tema, aunque ya hay centros educativos que está recibiendo, con cuenta gotas, la llegada de menores venidos desde Ucrania en los últimos días.

Toni González Picornell es director de instituto, actual presidente de Fedadi y trabaja en Alcoi, Alicante. Hasta ahora, asegura, no han recibido ninguna instrucción oficial al respecto de la llegada de estas chicas y chicos, aunque informalmente se les ha comentado que tendrán que escolarizar a quienes lleguen. Alicante es una de las ciudades en las que, en principio, está previsto montar un centro temporal de acogida desde el que saldrán en dirección a otros puntos del país.

Cataluña y Comunidad Valenciana son las dos autonomías con mayor población rusa del país y también, junto a Madrid, las que más personas de origen ucraniano tienen empadronadas. Un par de decenas de miles de estas personas son menores de 15 años según datos del INE. Aproximadamente la mitad de ellos son ucranianos (casi 9.000) y el resto (casi 11.000), rusos.

A pesar de la enorme tensión que genera la situación de guerra e invasión de Ucrania en la esfera internacional, parece que no se han detectado problemas de convivencia en los centros educativos entre estas dos poblaciones escolares. Ana Cobos, presidenta de Copoe, la entidad que engloba a orientadoras y orientadores de centros, asegura que no han recibido información de que haya habido problemas de convivencia relacionados directamente con la guerra.

Carmen Morillas, vicepresidenta de Ceapa y residente en Madrid, afirma que tampoco han tenido constancia de esta cuestión y afirma que «en los centros se trabaja (o debería hacerse) la convivencia» y en los últimos años se ha hecho una apuesta importante por a cultura de paz.

Primeros pasos

Horacio Antonio Moralejo es director del IES Las Lagunas, en la ciudad de Torrevieja, al sur de Alicante. En ella residen alrededor de 4.000 personas de origen ucraniano y es uno de los municipios que se está preparando, casi a la carrera, para recibir un buen número de chicas y chicos procedentes de aquel país. Moralejo asegura que en ningún momento han percibido que haya problemas de convivencia entre su alumnado. Al menos, no hasta ahora. Lo que sí se ha notado, aunque lo cuenta con mucha discreción, es que algún alumno de origen ruso ha comentado que la familia lo está pasando mal a cuenta de los embargos económicos a Rusia.

En cualquier caso, en Torrevieja, según cuenta este director, se están preparando las matriculaciones. Se van a hacer a toda prisa y seguramente sin que todos los requisitos habituales se cumplan. Algo parecido a lo que ocurrirá en Cataluña, donde están preparando protocolos parecidos. Y se hará, al menos en el caso de Torrevieja, para que el alumnado pueda tener acceso al material escolar y ayudas como la de comedor o transporte.

Explica Moralejo algo que anunció la ministra. Se va a escolarizar a todas y todos los que vengan, pero se hará en grupos específicos. El objetivo es, primero, su acogimiento, que puedan recibir algún tipo de ayuda emocional en este camino. Lo siguiente será que puedan aprender algo de español, al menos durante los dos meses que quedan de curso. «Si la guerra continúa después, comenta este director, ya se verá» cómo afrontar la escolarización en el sistema educativo español.

Para que la llegada sea lo más fácil posible, ahora mismo tanto él como personal del ayuntamiento y la sociedad civil, así como de la Generalitat valenciana, andan buscando, por ejemplo, docentes que sepan hablar ucraniano e inglés con el objetivo de facilitar la comunicación lo más posible. Moralejo destaca el esfuerzo que está realizando el Ayuntamiento de la localidad cuyos servicios de registro y empadronamiento se están viendo desbordados hoy día.

Están, asegura, haciendo esfuerzos enormes en toda la población. Al punto de que una librería cercana al centro educativo será la encargada de «subvencionar» la mitad del coste del material escolar que van a recibir, al menos en un primer momento, las chicas y chicos ucranianos. Un coste total de unos 70 euros, explica, cuya mitad asumirá esta librería que no quiere tener más mérito que el de echar un mano.

Según fuentes del departamento de Vicent Marzà, la Conselleria de Educación valenciana ha puesto en marcha dos modelos de escolarización en función del modo en el que las familias y los menores están llegando. Por una parte, como está ocurriendo en Torrevieja, personas que llegan por su cuenta y riesgo porque tienen conocidas o familiares en el municipio y, por el otro, personas que utilizan cauces institucionales.

En el primero de los casos la atención es en esas unidades específicas en las que lo primero es el soporte emocional y el aprendizaje del castellano. En las otras, se busca la escolarización equilibrada en los centros educativos de determinadas zonas.



Responsables del departamento de Educación catalán describen una situación similar allá, en donde se está preparando la matriculación exprés de quienes lleguen allí. Es la comunidad que mayor población ucraniana tiene hoy por hoy. Hasta ahora han recibido 415 menores de Ucrania.

De momento, se trabaja en un protocolo, dicen desde Educación, para que los centros puedan realizar la matriculación aunque falte alguna documentación. Al mismo tiempo, se les garantizará la beca de comedor. Mientras tanto, los más pequeños «serán acogidos con soporte personalizado» y los más mayores, «a través de aulas de acogida». En otro sentido, se estudiará la necesidad y posibilidad de contratación de profesionales que den soporte emocional y de orientadoras y orientadores, trabajadores sociales y TIS (técnicos de integración social).

Reconocimiento oficial a la labor de las asociaciones de madres y padres, algo que debe agradecerse y celebrarse

No es habitual que se reconozca oficialmente la labor voluntaria y altruista que realizan las asociaciones de madres y padres del alumnado. Las administraciones públicas suelen mantener discursos amables hacia su dedicación en los centros educativos, con mensajes cargados de buenas palabras hacia su necesaria participación y la adecuada marcha de los centros educativos, pero es muy raro ver a quienes tienen las más altas responsabilidades en dichas Administraciones realizando reconocimientos oficiales hacia estas asociaciones, imprescindibles en una sociedad que se reconozca como democrática y con un mandato constitucional de participación efectiva de la sociedad civil en la educación, como tenemos en nuestro país.

José Luis Pazos. 21/03/2022

No existe otro movimiento social que se le parezca. Las cifras que tiene el movimiento de madres y padres no pasarían de ser utopías irrealizables para cualquier otro movimiento que exista. Más de 15.000 asociaciones que abren sus puertas diariamente en todo tipo de municipios, ya sean grandes o pequeños, en la ciudad o el mundo rural. Donde exista un centro educativo público, y en gran parte de los centros privados con concierto, casi siempre hay una asociación. Y, a diferencia de otros espacios sociales y políticos, estas asociaciones no tienen un cuerpo integrante homogéneo, su diversidad interna es una de sus señas de identidad más destacadas y valorables.

Durante décadas han cubierto, y lo seguirán haciendo, las lagunas de las diferentes administraciones, en especial de las educativas. Y la pandemia, que nos ha mantenido descolocados en estos dos últimos años, ha vuelto a poner en valor su trabajo diario, realizado en un escenario que se encontraron de repente de puertas cerradas, como toda la sociedad. Obviamente, han sido meses muy difíciles, tratando de hacer lo que fuera posible por quien lo necesitara, sin ayudas extraordinarias, sin palabras de aliento, sin agradecimientos del resto de la sociedad, prioritariamente preocupada por otros espacios, en especial del ámbito sanitario y laboral.

Ahora que las urgencias parecen haber pasado, queda algo de tiempo para lo importante.

Y sin duda es importante reconocer oficialmente la dedicación callada de estas asociaciones, que no han levantado la voz reclamando ese reconocimiento, pero que lo merecen, también por ese silencio autoimpuesto. Por eso era importante que el Ministerio de Educación se lo diera por la mejor vía posible: otorgando la más alta distinción que puede entregar en el ámbito educativo a una entidad asociativa de nuestro país, la Corbata de la Orden de Alfonso X el Sabio. Y como no es posible realizar una concesión directa a cada una de las más de 15.000 asociaciones, es justo que se haga dándole dicho reconocimiento a las organizaciones que las aglutinan a nivel estatal: CEAPA y CONCAPA.

El lunes 21 de marzo de 2022 es una fecha que quedará marcada en el calendario, dedicada a hacer justicia con tantas personas anónimas que han dejado parte de su vida para que la educación en sus centros educativos sea un poco mejor cuando se marchan de las asociaciones de lo que era cuando llegaron a ellas, también ahora en plena pandemia. Con el paso del tiempo, la fecha que quedará en la memoria no será la del acto de entrega, sino la de la publicación en el BOE de la concesión o la que figure en el soporte físico en el que se entregue ésta a las entidades.

Y los nombres y apellidos de tantas personas anónimas, y el de sus asociaciones, no estarán en listado alguno ligado a la Orden de Alfonso X el Sabio. No habrán acudido al Ministerio de Educación para recoger la distinción, ni pronunciarán discursos agradeciéndola, pero este reconocimiento les corresponde por derecho.

Al Ministerio solo cabe agradecerle haber atendido con interés, y predisposición favorable desde que la conoció, la petición que recibió para que otorgara esta distinción a ambas organizaciones estatales. Ante lo justo de la petición que le llegó por el cauce establecido, sólo pensó en darle la mejor de las respuestas, y la concesión lo demuestra. Sí, no faltará -alguien ya lo ha hecho- quien les critique porque no les guste que se dé la distinción a una u otra entidad. Personas sectarias que piensan que sólo los suyos son merecedores de ser reconocidos, que viven en un mundo de rencores permanentes y odios sinsentido. Pero en un momento como el que hemos vivido, de nada sirve pensar en los orígenes y trayectoria de cada entidad, ni en la posición ideológica que cada una mantiene ahora con leyes educativas o iniciativas legislativas, porque quien esto hace

solo demuestra una absoluta ignorancia hacia lo que realmente se está reconociendo -la labor de las asociaciones de madres y padres-, y una intencionalidad de crítica hacia un Ministerio de Educación y sus responsables que solo se puede entender desde la posesión de una mente obtusa y dedicada a destruir en lugar de estar orientada a buscar escenarios para construir un buen presente que nos facilite lograr un mejor futuro. La diferencia siempre la marcan los pequeños detalles, no las grandes alharacas. Apostemos por construir escenarios de encuentro.

No podemos seguir viviendo en una sociedad que todo lo lee en la disyuntiva de los míos y los otros. Personalmente, estoy en las antípodas ideológicas de la CONCAPA, pero eso no me impide reconocer que su existencia es necesaria. Sí, en la mayoría de las ocasiones estoy en desacuerdo con lo que defienden, pero no podría tener tanta importancia el papel que desempeña CEAPA sin una organización que tire en sentido contrario. Las sociedades no se construyen desde los extremos, sino desde el acuerdo entre estos. Ambas organizaciones lo han demostrado en varias ocasiones, discrepando seriamente en el seno del Consejo Escolar del Estado y en sus posicionamientos públicos, pero capaces de votar lo mismo cuando la posición es común, de convocar juntas ruedas de prensa cuando el tema lo requería, o de realizar encuentros conjuntos para debatir y encontrar puntos comunes que poder compartir. No solo lo creo, sino que lo afirmo con la seguridad de quien lo ha vivido personalmente, puesto que formé parte de la junta directiva de CEAPA durante tres lustros, entidad que tuve el honor de presidir no hace muchos años, y fui integrante del Consejo Escolar estatal durante casi una década.

No se gana nada del rechazo absoluto del diferente; se aprende más debatiendo con quien piensa distinto que repitiendo los eslóganes propios ante públicos entregados a la causa. Lo único irrenunciable es que todas las partes defiendan sus posiciones por cauces democráticos y sus reivindicaciones no atenten contra los derechos humanos. Esto último está de moda en el pasado reciente, emponzoña nuestro presente y amenaza seriamente nuestro futuro. Pero actos así, como el del reconocimiento conjunto a CEAPA y CONCAPA, demuestra que la sociedad puede tener espacios de encuentro y que se pueden dejar a un lado las diferencias por un momento, cuando merece la pena hacerlo.

Así que debe celebrarse que los responsables del Ministerio de Educación, a diferencia de lo que otros anteriores de signo político contrario hicieron en actos y reuniones diversas, hayan entendido que no tocaba homenajear solo a una parte de las asociaciones, las que puedan estar más cerca del modelo educativo que propugnan, sino tanto a las que representa CEAPA como a las que están integradas en la CONCAPA. Y agradecer que lo hayan hecho. Siempre toca construir, pero en este momento con mayor ahínco, porque tenemos demasiados destructores sueltos. Reconocer al que merece ser reconocido, sea cercano o lejano, es una magnífica manera de construir.

La Unesco 'jubila' el informe Delors y redibuja un nuevo horizonte para la educación

El director de innovación y futuro del aprendizaje de la Unesco, Sobhi Tawil, presenta en Barcelona el informe 'Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación', lanzado el pasado noviembre en París y que tiene la vocación de convertirse en el gran referente mundial del debate educativo, como en su día lo fueron los informes Faure (1973) y Delors (1996).

Víctor Saura. 23/03/2022

Durante años, el llamado Informe Delors, que en realidad se titulaba *Learning: the treasure within* (La Educación encierra un tesoro), ha sido referencia obligada de leyes marco, currículos y programas educativos de medio mundo. Este informe se redacta durante la primera mitad de los noventa, a partir de un comité de expertos presidido por Jacques Delors, que acababa de dejar la presidencia de la Comisión Europea. Un cuarto de siglo después, la Unesco consideró que era necesario lanzar un nuevo informe, que sea la guía de los próximos dos decenios, y en esta ocasión le encargó a una comisión presidida por Sahlework Zewde, presidenta de Etiopía desde el 2018. Es la primera vez que un informe así se encarga a una líder de un país en vías de desarrollo, que además es mujer.

A diferencia del informe Delors, lo que quizás algún día se conozca como informe Sahlework se ha elaborado a lo largo de dos años con una gran participación de personas y entidades. Hasta un millón, aseguran en la Unesco, ya que uno de sus mensajes quiere ser que la educación es una tarea colectiva y, por tanto, no se quería repetir el mismo patrón de informe elaborado por un reducido grupo de expertos. El lunes se presentó en Barcelona la traducción al catalán del resumen ejecutivo del informe, en un acto organizado por Catesco en el que participó Sobhi Tawil, director de innovación y futuro del aprendizaje de la Unesco y, como tal, la persona que ha coordinado el informe. La traducción del informe completo en castellano estará terminada aproximadamente en un mes.

“En el informe Delors se ponía el énfasis en el hecho de aprender a vivir juntos y en el aprendizaje a lo largo de la vida, ahora hemos querido preguntarnos no sólo cómo nos relacionamos entre nosotros, sino cómo nos relacionamos con el planeta y con la tecnología”, explica Tawil a este diario. “Nos encontramos ante una coyuntura diferente a la que teníamos en los noventa: la degradación medioambiental, el incremento de las inequidades, la regresión de los derechos humanos y el auge de los populismos, la aceleración de la digitalización y la inteligencia artificial, la incertidumbre del futuro del trabajo... todo este contexto es el



que envuelve en el informe”, dice Tawil. “Ya no hablamos ni de qué aprendemos, ni de cómo aprendemos, sino del por qué –añade–, y tampoco nos preguntamos qué debe hacer la educación para adaptarse a los nuevos tiempos, sino qué debe hacer la educación para dar forma al futuro”.

Cumbre educativa de Naciones Unidas en septiembre

Esta última pregunta fue el encargo que el secretario general de Naciones Unidas, Antonio Guterres, dio a la Unesco hace unos años. Y ahora, con el informe en la mano, Guterres ha convocado una gran cumbre sobre educación que tendrá lugar en septiembre de este año en Nueva York, y en la que se espera la participación de los jefes de Estado y Gobierno de los países miembros. Será la primera vez que Naciones Unidas convoque una cumbre de ese estilo. Antes, a finales de junio, está previsto que se celebre en la sede de la Unesco en París una previa de esta cumbre, en la que participarán ministros y otras autoridades, además de representantes de la comunidad educativa internacional.

Por este alto cargo de la Unesco, la participación de los docentes en la transformación de la educación es clave, y por eso se felicita de que el informe “ha sido bien recibido por las asociaciones de maestros, en concreto tuvimos un buen **feedback** de la Education International [la federación internacional de sindicatos de docentes]”. Tawil opina que “habitualmente la innovación se presenta como un cambio demasiado radical, lo que es un error. El mensaje que recibe un profesional no puede ser que lo que ha estado haciendo en los últimos veinte años no valía para nada. Y es que la transformación nunca parte de cero, sino de lo que se está haciendo bien. Debemos analizar qué es positivo de lo que hacemos y qué necesita ser cambiado, y debemos conseguir que haya un propósito compartido”, apunta Tawil.

En concreto el informe hace cinco propuestas para renovar la educación: adoptar pedagogías basadas en la solidaridad y la cooperación (el mundo debe transformarse desde el trabajo colectivo y la empatía); actualizar los currículos y conocimientos comunes (de ahí que algún medio haya interpretado que la Unesco avale los nuevos currículos de la Lomloe, lo que explícitamente no ha hecho); hacer de la docencia una profesión colaborativa y referente en la transformación; hacer de las escuelas espacios a proteger para que garanticen la inclusión, equidad y bienestar individual y colectivo; y crear oportunidades educativas a lo largo de toda la vida y en distintos espacios sociales y culturales.

«Este informe es una provocación, una invitación al diálogo, y una oportunidad para conectar este diálogo con lo que tiene lugar en otras partes del mundo», insiste Tawil. Y “el profesorado debe estar involucrado, porque en la medida en que puedas incluir más profesorado en el diálogo conseguirás un mayor sentimiento de pertenencia, y una menor resistencia a los cambios que deben realizarse. Necesitamos pedagogías de la solidaridad y la cooperación, porque ya no hablamos de aprender a aprender, sino aprender a aprender juntos, y necesitamos currículos con una mirada más intercultural y ecológica, que ayude a combatir la discriminación, el racismo, el sexismo, el pensamiento neocolonial, etc.”.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Una ley poco ecológica y menos aún, lógica

«Muchos profesores manifiestan su hartazgo y algunos incluso el desencanto por la asignatura que enseñan, tras la asfixia metodológica a la que son sometidos por el Ministerio y la administración educativa correspondiente»

Juan Antonio Gómez Trinidad. 23-03-2022

«Cada vez que se publica una ley educativa en España, desaparece un bosque. También la actual LOMLOE, popularmente conocida como ley Cela, lo que supone una contradicción con sus intenciones de atender al desarrollo sostenible tal como expresa en el preámbulo». Así se expresaba recientemente un estudioso de la ley y no le falta razón, tal como veremos a continuación.

La reciente ley, que aún no está implantada totalmente, pendiente de su desarrollo legislativo ocupa 86 páginas del BOE. Al ser una ley incrustada en otra, la LOE, a la que reforma, la edición compilada de ambas en la publicación del Ministerio tiene una extensión de 204 páginas. Pero si le añadimos los Reales Decretos de currículo publicados: Infantil (33), Primaria (109) y los borradores de Secundaria y Bachillerato alcanza la nada desdeñable cantidad de más de 1000 páginas del BOE. Dejo al margen la legislación sobre los títulos de formación profesional porque no son objeto de este artículo.

Pero si además consideramos que esta legislación tiene que ser «mejorada y ampliada» por parte de cada una de las 17 comunidades autónomas, nos encontramos con que al menos habrá 20.000 páginas de legislación educativa en el Estado. Sin contar luego con los desarrollos a nivel de Ordenes, resoluciones y

otros documentos de menos rango. Esa cifra por sí sola, ya debería de ser objeto de reflexión y toma de decisiones.

Afortunadamente, la afición por dicha lectura no es muy abundante, ni siquiera en tiempo de pandemia, porque si entre cadena perpetua o lectura íntegra de dicha legislación hubiera que elegir, me temo que no habría plazas suficientes en los establecimientos penitenciarios.

Pero no será el caso porque son pocos los lectores de ese flujo legislativo. Afortunadamente los más de 850.000 profesores que hay en el sistema pasan de los textos legislativos y se conforman con lo que indican los libros de textos. Todo lo más, cortan y pegan las referencias legislativas para los documentos administrativos exigidos tales como la programación.

No les faltan motivos para no leerlos. Además de un lenguaje esotérico, profuso y difuso, la utilidad es mínima y su vigencia será muy efímera porque han nacido de un marco legislativo apresurado, sin diálogo, consenso ni consultas a los expertos y a las instituciones o asociaciones académicas de prestigio.

En una lectura de los textos surgen dos primeras conclusiones. La primera es la fuerte carga política e ideológica, dependiente de las modas actuales pero alejadas de la realidad y del sentido común. Como tales modas, los textos serán efímeros y, cuando pasen las modas, ridículos. Alguien tendrá que decir que «el rey está desnudo». Aunque bien intencionadas, flaco favor hacen a las causas que defienden cuando colocan de forma desmesurada sus enfoques. Así ocurre, por ejemplo, con la palabra *género que* aparece unas treinta veces en la propia Ley y más de trescientas en los Reales Decreto o borradores correspondientes —en la fecha en que se escribe este artículo aún no se han publicado todos—. Frente a ello, las palabras *esfuerzo, mérito o responsabilidad personal*, tienen una presencia casi testimonial.

Afirmaciones tal vez laudables en otros contextos, aquí producen sonrojo, tales como las que aparecen al hablar del currículum de matemáticas de primaria: «autorregulación emocional: autoconcepto y aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva de género» o: «el respeto por las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas». (RD de primaria, Saberes básicos Punto F, 1 y 2. Pág. 107 y 108 del texto consolidado).

La segunda conclusión es que la Ley y su desarrollo reglamentario es tremendamente intervencionista. Da la impresión de que o no se fían de la cualificación profesional del profesorado o quieren imponer una determinada metodología. Se prescribe el qué, —con notables lagunas— y el cómo enseñar. ¿Cabría algo similar en medicina? ¿Nos imaginamos que a un neurólogo se le impusiera paso a paso cómo curar una epilepsia? ¿O que a un psiquiatra se le impusiera la terapia química o psicoanalítica mediante normativa legislativa?

Muchos profesores manifiestan su hartazgo y algunos incluso el desencanto por la asignatura que enseñan, tras la asfixia metodológica a la que son sometidos por el Ministerio y la administración educativa correspondiente. Que el método conduzca al fin no indica que el fin deba ser el método tal como sugiere a veces la ley y los decretos. Además, no siempre lo último es lo mejor, ni lo más adecuado para todos los profesores. Ni los errores del pasado ni la bondad de la intención pedagógica garantizan el éxito de la ninguna propuesta pedagógica por muy de moda que esté.

Hace años, una investigación americana —*Claves para la formación del profesorado*— realizada con generosos medios, demostró, tras investigar a los mejores profesores de distintos centros y universidades, que no es el método el que hace bueno al profesor, sino el profesor el que hace bueno al método. El profesor no es solo un agente sin cara, una exigencia del currículo que provee de medios y recursos a los alumnos. Es ante todo una persona que en su encuentro personal con el alumno es capaz de suscitar en él el deseo de llegar a ser lo que es, algo en lo que será único.

Probablemente la reforma de la educación española debería haber empezado por el profesorado. Un camino angosto, pero mucho más urgente y necesario. La ley sigue creyendo que el profesor es un funcionario, un profesional menor de edad al que hay que cogerle la mano o escribirle al dictado para que realice su tarea. Así volveremos a la casilla de salida, —otra nueva ley— pero tendremos un bosque menos y un desencanto más.

La jornada escolar intensiva gana terreno con la pandemia

La crisis del coronavirus ha acelerado la implantación de la jornada continua en los centros escolares públicos, siendo mayoritaria en todas las regiones excepto País Vasco, Cataluña y Navarra

Noel Corregidor Gonzalez

Pediatras, pedagogos, profesores y familias están divididos. La falta de estudios empíricos concluyentes sobre la idoneidad de la jornada continua hace que los argumentos a favor y en contra se muevan en el terreno de las preferencias. La cuestión de fondo es: ¿cómo es mejor repartir las 25 horas lectivas semanales de los alumnos en Primaria?

Situación en las Comunidades Autónomas



A nivel estatal no hay datos globales que permitan comparar los horarios escolares en las comunidades autónomas. En España tradicionalmente los alumnos tenían clase en jornada partida pero, desde hace años, en algunas regiones décadas; cada vez son más los colegios que apuestan por la continua en Educación Infantil y Primaria. En la ESO y el Bachillerato la jornada intensiva está extendida en prácticamente todos los centros públicos y concertados y en casi todas las autonomías.

Rocio Galvín, secretaria de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Madrid, comenta que la organización de los tiempos escolares «forma parte de los elementos de autonomía organizativa y pedagógica de los centros», aunque no siempre sucede así.

Andalucía, Castilla-La Mancha, Canarias, Extremadura, Islas Baleares, Murcia y Galicia han generalizado la implantación del horario intensivo, mientras que otras ocho CC.AA. (Aragón, Asturias, Cantabria, Comunidad Valenciana, Castilla-León, Madrid, Navarra o La Rioja), la evolución está siendo progresiva año a año.

Cataluña y Euskadi son las comunidades donde la jornada partida se impone de manera mayoritaria, especialmente en Infantil y Primaria. No obstante, cada vez son más voces entre el profesorado y las familias que están reclamando cambios para que los centros educativos puedan elegir.

Elección de los colegios

Luna Font es profesora de Secundaria en un colegio de Cataluña y madre de dos niños. Señala que «no hay ningún estudio científico que avale qué modelo es mejor» y por tanto aboga por que la organización de la jornada escolar sea «una decisión de la comunidad educativa».

Es miembro de la plataforma de familias y asociaciones de familias «Dret a Votar la Jornada Escolar», nacida en enero de 2021 y que reivindica que las familias tengan la posibilidad de escoger entre jornada continua o parcial: «Nosotros siempre ponemos en el centro al niño y a partir de sus necesidades creemos que se tienen que repensar los horarios.»

Votar es lo que harán las familias valencianas el próximo 11 de abril, en los centros educativos de Infantil y Primaria que así lo soliciten, sobre cuál es la jornada que prefieren para sus hijos. La aprobación del cambio de horario requiere que sea refrendada por el 55% del total del censo total de las familias, no solo de los votos emitidos.

El sistema educativo valenciano cuenta con casi 1.500 centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos. Aunque la mayoría tiene jornada partida (787 colegios, un 54,8%), cada año avanza la intensiva (actualmente en 650 centros, un 45,2 %), especialmente en colegios públicos. Este año la novedad será que los padres podrán elegir una opción intermedia: la jornada flexible o mixta, en la que las clases se distribuyen en horario de mañana y en las tardes que establezca la escuela.

En el curso escolar 2019/2020 Navarra contaba con el 55% de las escuelas públicas con horario intensivo, un porcentaje similar al de la Comunidad de Madrid (59,57%). La pandemia ha acelerado la implantación de jornada continua, ya que para prevenir contagios se impulsó este tipo de jornada para evitar contactos en las entradas y salidas de colegios.

En Navarra, el cambio al modelo intensivo está siendo promovido activamente por el Departamento de Educación. 53 centros públicos han superado en este curso el proceso de votación para adaptar el horario a la jornada intensiva: el voto afirmativo del 60% del claustro y de las familias.

Madrid extendió a casi todos los centros la jornada continua, pero para el próximo curso escolar los centros que quieran proseguir con ese horario deberán someterlo a votación. La ley autonómica que regula el cambio de jornada exige, entre otros requisitos, un mínimo de 2/3 de participación sobre el censo de familias y 2/3 de votos afirmativos sobre el total de votos emitidos para que quede aprobado, unos porcentajes que han sido criticado desde el sindicato de profesores CSIF: «Para ninguna decisión organizativa se precisa de un porcentaje tan elevado», señalan.

Conciliación de profesores y familias

Tres son los debates y cuestiones que se plantean a la hora de abordar qué modelo es mejor: conciliación de las familias y profesores, rendimiento escolar de los alumnos y la calidad de los servicios de los colegios como el comedor y las actividades extraescolares.

La jornada intensiva ha sido una reivindicación histórica de la mayoría del profesorado, ya que, arguyen, permite una mejor conciliación para los trabajadores y también para las familias. Así lo indican desde el sindicato ANPE Cataluña, destacando que de esta forma «se permite a muchas familias poder recoger a sus hijos al mediodía y compartir con ellos la comida y el resto de la tarde», así como, contribuye a «disminuir la conflictividad y el absentismo» en Secundaria

Se muestran favorables a la jornada continua, pero «no como una imposición horaria para todos», sino como una opción para aquellos centros que, «por sus características y porque así lo considere su comunidad educativa», crean que este modelo horario es el que mejor se adapta a sus necesidades. El sindicato apunta a que «solo en el País Vasco y en Cataluña hay dificultades para poder disfrutar de este marco horario y no hay ninguna normativa al respecto», lamentando que la administración ni siquiera los escuche.

Sergio López del Río, representante del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid, indica que la concentración de las actividades de carácter lectivo «mejora las condiciones laborales de los profesores y permite un mejor aprovechamiento del tiempo destinado al trabajo en casa, como las correcciones o la programación de la actividad docente».

Sobre el tema de la conciliación de las familias, López del Río reflexiona que hay que plantearse si debe recaer sobre la escuela las medidas en favor de esta conciliación: «La escuela no es simplemente un lugar donde dejar a los niños, y creemos que se debería poner el foco en las empresas y establecer un marco legal que las obligue a implicarse en este sentido».

Una reflexión que comparte Teresa Tendero, profesora de Primaria. A su juicio, el colegio es un lugar donde los niños van a aprender, a ser felices, a socializar y a cambiar de entorno. «La función de la escuela no es ocupar todo el horario de trabajo de los padres.» Se muestra favorable a la jornada intensiva porque los alumnos están «más cansados mentalmente» por la tarde y porque después de comer «el rendimiento disminuye».

El rendimiento escolar, ¿mejor o peor?

Diversos estudios no se muestran tan concluyentes con el hecho de que los alumnos rindan mejor estudiando solo por la mañana. El estudio *‘Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España?’* publicado en 2017 por tres profesores de la UNED señala que en las comunidades donde lleva la jornada intensiva implantada varias décadas «los progresos académicos esperados han sido reducidos y equiparables a los experimentados por comunidades que han permanecido en jornada escolar partida».

Claudia Martínez, pedagoga y profesora de Primaria en un CEIP de Sevilla, sostiene que es positivo hacer varias pausas para que los alumnos recuperen la atención. Los estudiantes, en la jornada intensiva, «se cansan antes y su concentración va disminuyendo al estar tantas horas seguidas estudiando», arguye. Un argumento que Catalina Hoyos, madre de dos niños que estudian en el CEIP Gabriel y Galán de Madrid, discute. «Es más agotador que tengan clase después de comer» e indica que la capacidad de atender de los alumnos se ve reducida.

La Sociedad Valenciana de Pediatría presentó hace dos años un informe donde se posicionaba ante el planteamiento de adoptar una jornada continua o parcial. Los pediatras apuestan porque la distribución del horario lectivo se organizase de acuerdo con los momentos de mayor atención de los estudiantes, concluyendo que la jornada partida «se adecua mejor a los ritmos biológicos de los alumnos, ya que favorece el sueño y el rendimiento académico, especialmente en el caso de los adolescentes».

Gonzalo Pin Arboledas, jefe de la Unidad de Pediatría Integral del Hospital Quiron Salud Valencia detalla en el informe que los «momentos de mayor atención se producen a media mañana y en horario de tarde», un planteamiento secundado por el sociólogo Mariano Fernández, quien afirma que «el rendimiento cae en picado a las últimas horas de la mañana».

Más allá del debate sobre el rendimiento escolar, algunas voces advierten que ante una menor demanda del servicio de comedor o de las clases extraescolares pueda hacer que su calidad se resienta y sea una forma de recortes encubiertos. Por ello, Galvín expone que lo primordial es que los distintos tipos de jornada garanticen que el centro ofrece las actividades extraescolares y los servicios educativos que necesiten los alumnos.

Además, traslada a los gobiernos y autoridades educativas la responsabilidad de desarrollar políticas de conciliación: «Deben dejar de entender la educación como una medida de conciliación familiar», concluye.